DOCUMENT RESUME

ED 375 609 FL 022 223

TITLE	Spanish through Authentic Literature and Traditional Art (of Puerto Rico and the Dominican Republic). A Teacher's Resource Guide.
INSTITUTION	Columbia Univ., New York, N.Y. Inst. for Urban and Minority Education.
SPONS AGENCY	Donner (William H.) Foundation.; National Endowment for the Humanities (NFAH), Washington, D.C.
PUB DATE	94
NOTE	733p.; Some pages may not reproduce well.
PUB TYPE	Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052)
LANGUAGE	Spanish; English
EDRS PRICE	MF04/PC30 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Art Education; Childrens Literature; *Class Activities; *Cultural Awareness; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Games; Geography; History Instruction; Indigenous Populations; *Instructional Materials; Lesson Plans; Reading Materials; Second Language Instruction; *Second Languages; Songs; *Spanish; Teacher Developed Materials; Teaching Guides
IDENTIFIERS	*Authentic Materials; Dominican Republic; Puerto Rico

ABSTRACT

This guide was compiled of instructional materials designed by teachers of Spanish at the elementary and secondary levels. The materials consist of lesson plans and readings, each with a slightly different perspective, which collectively give a comprehensive view of the history and culture of Puerto Rico and the Dominican Republic. Many lessons are site-specific according to the teacher who developed them, but may be adapted to other geographic locations. Readings and related lessons are arranged in these topical groups: general; the Taino Indians; the Spanish influence; the Dominican Republic; and Puerto Rico (history and culture; children's literature; ecology and natural products). Some readings and lesson plans are in English, some in Spanish. Each lesson plan specifies its objectives, language content and vocabulary emphasized, structures studied, and materials needed, and describes classroom activities in detail. A section of songs, games, and recipes and one containing graphics are also included. A list of resources is appended. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

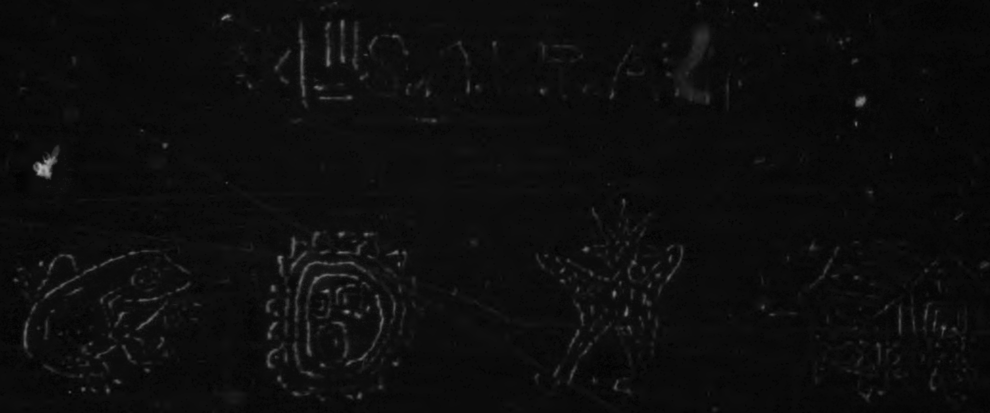
"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Mari Haas

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality
- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

ED 375 609

[illegible]



BEST COPY AVAILABLE

This guide was produced with funding provided by:
The National Endowment for the Humanities

The Project SALTA Summer Institutes were funded by:
The National Endowment for the Humanities
and **The William H. Donner Foundation**

Project Director, Mari Haas

Editors:
Helena Curtain, Mari Haas, Myriam Met, and Jossie O'Neill

Administrative Assistants:
Alisa Aydin, Aida Henriquez, and Angeles Pérez-Verdía

Illustrators:
Sheyda Ardalan and Mari Mater O'Neill

Photographers:
Jorge Montero, Pamela Morgan, Mari Haas

Graphic Design:
Gary Blum

Cover Graphic Design:
Janet Chalmers

Cover Artwork :
Betsy Grob and Martha Lahn, Project SALTA Participants
Alexis Haas Rubin, Student, Bank Street School

© 1994 The Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted without prior permission of the publishers, with the exception of the curriculum materials written by Project SALTA participants and the original illustrations by M. O'Neill and S. Ardalan which may be reproduced for classroom use only.

Contents

PROJECT SALTA SUMMARY
- 1991 Participants
- 1992 Participants
- Faculty

ACKNOWLEDGEMENTS

INTRODUCTION 1
- Romance de SALTA 2

READINGS 2a
- Course Overview by Valentín Soto 3
- *A Brief History of Puerto Rico* (*Caribbean Connections*) 28
- *Historical Notes on Puerto Rico* by Emilio Díaz Valcárcel (*The Art Heritage of Puerto Rico*) 35
- *Puerto Rico Information for Teachers, History, Geography, Culture, Economy, and Culture, Santos de Palo* (Museum of American Folk Art) 42
- *The Theatrical Language Class: Ideas for Integrating Drama into the Foreign Language Classroom* by James Crapotta (*Northeast Conference Newsletter*) 53
- *The Early Painting Tradition of Puerto Rico* by Arturo V. Dávila (*The Art Heritage of Puerto Rico*) 60
- *El español de las Antillas, evolución, influencias, y rasgos* by Alicia Ramos 67
- *Usando Los dos mundos de Angelita en la clase de español* by Alicia Ramos 75
  Romance de la familia de Angelita by Felipe Pasmanick 90
  Romance entre Goyín y Doña Angelina sobre Chuito by L. Delgado-Okonkwo 92
- *Cross-Cultural Literacy Practices* by Joseph Gaines 93
- *Las Casitas* by Betti-Sue Hertz (*Art Papers*) 111
- *The History of Carnival.* 115

THE TAINO 118
- *The Taino Indians,* Resource Text by Ismael Calderon (The American Museum of Natural History) 119
- *Areytos and Ball Games* by Ricardo Alegría (*Caribbean Connections*). 126
- *The Art of the Taino Indians* by Ricardo Alegría (*The Art Heritage of Puerto Rico*) 128
- ***Atariba y Niguayona* and the Taino** by Eleanor Morgan 133
- **La herencia taína de Puerto Rico** by María Elena Verdesoto 155
- **Los taínos** by Steven Radlow 165

THE SPANISH INFLUENCE 178
- *The Conquest* (*Caribbean Connections*) 179
- *Colón* by Angel Martí 182
- **Colón y colonialismo: El Caribe** by Philip Pasmanick 185
- **Los dos mundos de Colón** by Sharon Montoya 197
- *El contacto cultural, Materiales Quinto Centenario*, The Spanish Embassy 235

LA REPUBLICA DOMINICANA 247

•**La República Dominicana** by Bienvenida Rodríquez 248
•**Carnaval en La República Dominicana** by Martha Lahn 284
• **La leyenda de la Ciguapa** by Felipe Pasmanick 318

PUERTO RICO 322

Historia y Cultura 323
• *La Bomba Is an Original Puerto Rican Creation* (*Caribbean Connections*) 325
• *La Bomba and La Plena, Music of Puerto Rico* (*Caribbean Connections*) 326
• *Bumbún and the Beginnings of la Plena* (*Caribbean Connections*) 327
• *About la bomba, About la plena* (*Canciones de mi isla*) 329
• **Puerto Rico y El Yunque** by Mari Haas 334
• **Puertas y ventanas** by Pamela Morgan 345
• **Puerto Rico, mezcla de mundos** by Lisa Beth Freeman 369
• **Puerto Rico or How Spanish Can (and should) Piggyback Ongoing Social Studies** by Betsy Grob 394
• **Carnaval en Puerto Rico** by Zenaida Musiin 397
• **Christmas in Puerto Rico** by James Toolan 410
• **La Influencia Africana en Puerto Rico** by Luz Delgado-Okonkwo 414
• **Puerto Rico: historia y cultura** by Ann Catena 432
• *Remembranzas* by Minerva Torres Ríos (*Caribbean Connections*) 463
• *La persona humilde de Puerto Rico* Carmen Clemente (*Caribbean Connections*) 468
• **Cruce de vías** by Victoria Gilbert 469
-Santos by Michele Solá

Literatura Infantil 481
• *Children's Literature: Three Puerto Rican Stories* by Mari Haas 482
• ***La cucarachita Martina*** by María Elena Verdesoto 485a
• **Story Characters of Puerto Rican Folklore** by Reynaldo Dorta 494
• *Kiko coquí* by Lorenza Colletti 505
• **Los viajes de Kiko coquí** by Magali Alvarez 521
• *El sueño músical* by Eduardo Guadarrama 533
• *Un día en la vida de Don Gallo* by Magali, Lisa, Murielle, Toni-Leigh and Pam 549

Ecologia y Productos Naturales 558
• **El Yunque, la selva tropical** by MaryAnn Reed 559
• **El azúcar** by Betty DeGuzman 568
• *Bitter Sugar* (*Caribbean Connections*) 581

SONGS, GAMES, RECIPES 584

GRAPHICS 591

BIBLIOGRAPHY AND RESOURCES 646

Project SALTA

Summary

Project SALTA was a three year project for teachers of Spanish (as a foreign language) in the elementary school (K-8) funded in 1990 by the National Endowment for the Humanities and the William H. Donner Foundation. The activities of the project included two summer institutes in 1991 and 1992, a conference in the summer of 1993, and this teachers' resource guide. The institutes took place at Teachers College, Columbia University, and El Museo del Barrio in New York City.

During the two summer institutes, forty six teachers studied the history, culture, and art of Puerto Rico and the Dominican Republic and children's literature in Spanish from these cultures. This knowledge was used in classrooms to enhance the teaching of Spanish through content and to create a heightened awareness of the cultures of the majority of the Spanish-speaking students in the New York City Public Schools. All course work was conducted in Spanish and participants also participated in a Spanish language through theater class.

A typical day at the beginning of a summer institute began with the Spanish class. Participants practiced their language skills through the reading and performance of dramatic texts. Following the Spanish class lecture/discussions on the history and culture of Puerto Rico and the Dominican Republic were held. Readings included texts and selections from literature that illustrate the history and culture of the target cultures, such as *Historia general de Puerto Rico*, *Maldito amor*, *Visión general de la historia dominicana*, and *Over.* **SALTA** participants also watched and critiqued films such as *Los dos mundos de Angelita*. The reading of authentic children's literature in Spanish (*Atariba y Niguayona, La cucarachita Martina, La peineta colorada*) and methods of teaching Spanish through content were integrated throughout the institute.

During the second half of the institute, many art and music workshops took place at El Museo del Barrio , a museum dedicated to the art of Puerto Rico. They focused on the folk art of Puerto Rico and Bomba y Plena music. Projects such as print- and mask-making and santo art let the participants experience creating these artforms. Artisans, musicians, and dancers demonstrated their craft. At Teachers College, The Dominican folk band, Asadife, presented workshops on traditional rhythms and music. A Saturday fieldtrip explored the *casitas* in Spanish Harlem and culminated with a Puerto Rican feast at El Rincón Criollo, a casita in the Bronx.

Throughout the institute, participants sampled cultural activities in New York City, including meals at Caribbean restaurants, a performance by the Repertorio Español, (a Puerto Rican theater group), and a concert by Los Pleneros de la 21. Curriculum writing was the final Institute activity. Participants integrated the knowledge gained at the Institute into content-based units to be used with their own Spanish classes. These units form the basis for this teachers' resource guide.

During the summer of 1993, a three-day **Project SALTA** Conference was held. The registration was open to everyone interested in the topic. Bilingual teachers, regular classroom teachers, and book editors joined the Spanish teachers in learning about the history and culture of Puerto Rico and the Dominican Republic. Workshop presenters at the conference included the **Project SALTA** institute faculty as well as many of the **SALTA** participants. Workshops on the history, culture, art, and children's literature and music of Puerto Rico and the Dominican Republic were offered. The **Project SALTA** participants presented the curriculum units they created to teach Spanish through content. Those units are reproduced in this Guide.

SALTA Participants 1991

Inocencia Bello	Spanish Teacher, Grades K-6, P. S. 194 Manhattan
Amparo Campos	First Grade Teacher, P.S. 155 Manhattan
Veronica Colón	Third Grade Teacher, P. S. 155 Manhattan
Hector George	Spanish Teacher, Grades 2, 3, and 8, P. S. 155 Manhattan
Vicente Garzón	Spanish Teacher, Grades 4-6, P. S. 125 Manhattan
Victoria Gilbert	Spanish Teacher, Grades 6-8, St. David's School Manhattan
Betsy Grob	Spanish Teacher, The Little Red School House, Manhattan
Marcy Mukalian	Spanish Teacher, Grades 7-9, J.F. Kennedy Jr. HS, Willingboro, NJ
Suri Pavlus	Spanish Teacher, Grades 7-8, CIS 147 Bronx
Karin Lipson	Spanish Teacher, Grades 4-12, Norwalk Public Schools, CT
Lavinia Mancuso	Principal, P. S. 155, Manhattan
Marcela Moncloa	Spanish Teacher, P. S. 73, Queens
Sharon Montoya	Spanish Teacher, Grades 7-9, I. S. 51, Manhattan
Zenaida Muslin	Spanish Teacher, Grades 6-8, Bank Street School, Manhattan
Terrie Polovsky	Spanish Teacher, Grades 6-8, I. S. 98, Bronx
Steven Radlow	Spanish Teacher, Grades 6-8, I. S. 278,. Brooklyn
Mary Ann Reed	Spanish Immersion Teacher, Grade 3, School #37, Rochester
Jeffrey Ruth	Spanish Teacher, Grades 7 and 8, The Hudson School, Hoboken, N. J.
Mary Scholl	Spanish Teacher, Grades 1, 2, and 5, W. D. Williams School, NC
María Magdelena Slone	Spanish Teacher, Grades k-8, St. Joseph's St. John's Academy, Rensellaer, NY
Roberto Suero	Spanish Teacher, Grade 7, P. S. 175 Manhattan
James Toolan	Spanish Teacher, Grades K-6, George Mason School, Tuxedo, NY
María Elena Verdesoto	Dual Language Teacher, Grades 3/4, 4/5, P. S. 191, Manhattan
Theresa Virgona	Spanish Teacher, Grades 7-9, I. S. 10, Queens

SALTA Participants 1992

Magali Alvarez	Spanish Teacher, Grades 7-8, JHS 180, Queens
María Aponte-Lazarini	Spanish Teacher, Grades K-6, The Brooklyn New School
Rosa Caram	Spanish Teacher, Grades K-6, P. S. 129, Manhattan
Lorenza Colletti	Spanish Teacher, Grades 6-8, I. S. 109, Queens
Julie Conason	Dual Language Teacher, Grade K/1, P.S. 144, Manhattan
Karen Decker	Spanish Teacher, Grades 5-8, I. S. 383, Brooklyn
Betty DeGuzman	Spanish Teacher, Grades 6-12, Summit Middle School, NJ
Luz Delgado-Okonkwo	Spanish Teacher, Grades 7-9, JHS 57, Brooklyn
Reynaldo Dorta	Spanish Teacher, Grades 7 and 8, JHS 258, Brooklyn
Lisa Freeman	Spanish Teacher, Grades 7-9, The Garden School, Queens
Adelina Hibbert	Spanish Teacher, Grades 7 and 8, Brooklyn
Martha Lahn	Dual Language Staff Developer, CSD #3, Manhattan
Olivia Lynch	Director/Spanish Teacher, Grades K-8, The Partnership School, Manhattan
Angel Martí	Spanish Teacher, Grades 7 and 8, I. S. 52, Manhattan
Jorge Montero	Spanish Teacher, Grades 6-8, P. S. 19, Bronx
Pamela Morgan	Spanish Teacher, Grades 1-12, The Renbrook School, West Hartford, CT
Philip Pasmanick	Spanish Immersion Teacher, Grades 1, 2, 3/4, Buena Vista Alternative School, San Francisco, CA
Bienvenida Rodriguez	Spanish Teacher, Grade 7, JHS 60, Manhattan
Murielle Roché	Spanish Teacher, Grades 7 and 8, Satellite West JHS, Manhattan
Toni-Leigh Savage	First Grade Teacher, Manhattan Country School
David Torres	Spanish Teacher, Grades 7 and 8, JHS 113, Brooklyn
Yolanda Vickman	Spanish Immersion Teacher, Olson Elementary, St. Paul, MN

SALTA 1993 Conference Participants

Ann Catena	Spanish Teacher, Grades 9-12, Agusta Preparatory Day School, Georga
Eleanor Morgan	Spanish Teacher, Sagaponack NY

Projet SALTA Faculty

Ruth Borgman	ACTFL Proficiency Tester, Columbia University
James Crapotta	Spanish through Theater, Barnard College
Jossie O'Neill	Using Children's Literature to Teach Language, Curriculum Writing, SUNY, Old Westbury
Alicia Ramos	Linguistics, Literature, and The Use of Film to Teach Language, Barnard College
Valentín Soto	History and Culture of Puerto Rico and the Dominican Republic, Barnard College/Montclair State College
Silvio Torres-Saillant	History and Culture of the Dominican Republic, The Center for Dominican Studies, CUNY
Helena Curtain	Methods of Teaching Foreign Languages, Milwaukee, WI Public Schools
Carol Ann Bjornstad Pesola	Methods of Teaching Culture in the Language Classroom, Concordia College, Moorhead, MN
Joseph Gaines	Cross-Cultural Literacy Practices, Boricua College
Betti-Sue Hertz	Las Casitas, The Bronx Council on the Arts
Marietta Saravia-Shore	Cross-Cultural Literacy, Teachers College, Columbia University
Josefina Báez	Children's Literature from the Dominican Republic
José Avilés	Santo Carver, New York City
Benny Ayala	Mask Maker, New York City and Puerto Rico
Luis Bauzo	Bomba y Plena Musician, Carambú, New York City
Nina Jaffe	The Uses of Folklore and Storytelling , Bank Street College of Education
Feliz Romero	Bomba y Plena Musician, Carambú, New York City
James Shine	The 500 Years of Puerto Rico's Art History, Art Historian, SUNY, New Paltz, The NY State Council on the Arts
Michele Solá	Using Music and Folkart of Puerto Rico to Teach Language, Manhattan Country School, New York City
Barbara Sjostrom	External Evaluator, SUNY, Old Westbury/Glassboro State College

SALTA '91

SALTA '92

ACKNOWLEDGMENTS

The production of this guide was accomplished with the cooperation of many people and the hard work of the editors, administrative assistants, and designers. We extend *muchísimas gracias* to everyone who allowed us to reprint previously published materials. They have enriched our guide.

CREDITS

A Brief History of Puerto Rico, Important Dates in Puerto Rican History, La Bomba and Plena, Music of Puerto Rico, Bumbún and the Beginnings of la Plena by Juan Flores, *Remembranzas* by Minerva Torres Ríos, and *La persona humilde* by Carmen Clemente from *Caribbean Connections, Puerto Rico. The Conquest, Areytos and Ball Games* by Ricardo Alegría, *Bitter Sugar*, in *Caribbean Connections, Classroom Resources for Secondary Schools, Overview of Regional History,* reprinted with permission from the Network of Educators on the Americas (NECA), (1118 22nd Street, N.W., Washington D.C., 20037) and the Centro de Estudios Puertorriqueños, (Hunter College, 695 Park Avenue, New York, NY 10021).

Historical Notes on Puerto Rico by Emilio Díaz Valcárcel, *The Art of the Taino Indians of Puerto Rico* by Ricardo Alegría, *The Early Painting Tradition of Puerto Rico* by Arturo Dávila from *The Art Heritage of Puerto Rico, Pre-Columbian to Present*, Copyright © 1974 by The Metropolitan Museum of Art, reprinted with permission.

Puerto Rico, Infromation for Teachers; History, Geography and Climate, Economy, Culture, Santos produced by the Museum of American Folk Art Education Department for the exhibition, *Santos de Palo*. Reprinted with permission.

The Theatrical Language Class: Ideas for Integrating Drama into the Foreign Language Classroom by James Crapotta in The Northeast Conference Newsletter reprinted with permission from The Northeast Conference on Teaching Foreign Languages.

The Casitas Project by Betti-Sue Hertz in *Art Papers*, Atlanta, GA, reprinted with permission.

The Taino Indians, (Teachers Guide) by Ismael Calderon reprinted with permission from The American Museum of Natural History, Education Department, Central Park West at 79th Street, New York, NY 10024

El contacto cultural 1. Materiales del Quinto Centenário.
Reprinted with permission from La Consejería de Educación, Embajada de España. (1350 Connecticut Ave. N.W., Suite 1050, Washington, D.C. 20036)

Sobre La Plena, Sobre La Bomba, and *El coquí* from *Canciones de mi isla* by William Bellber and Marta Montañez, 1981. *El florón* and *Brinca la tablita* from *Juegos de mi isla* by Marta Montañez, 1980, Vejigante Chant from *Coco* by Marta Montañez. Reprinted with permission from publications of Art Resources for Teachers and Students (A.R.T.S.) Inc. (32 Market Street, New York, NY 10002), a resource center in the Chinese and Hispanic cultures on the Lower East Side of New York City since 1970.

Children's Literature, Three Puerto Rican Stories by Mari Haas in *FLES News 6*/1 reprinted with permission from The National Network of Early Language Learning, (1118 22nd Street, N.W., Washington D.C., 20037).

Un sueño musical, by Eduardo Guardarrama, published by Canbbe. Out-of-print text reprinted with permission of the National Dissemination Center.

El coquí es un anfibio from *Mi Globo Magazine*, reprinted with permission.

GRAPHICS

Line Drawings by Sheyda Ardalan, Artist and Graduate Student in the Arts in Education Program at Teachers College, Columbia University.

Line Drawings by Mari Mater O'Neill, Artist, Viejo San Juan, Puerto Rico.

Graphics by Rini Templeton from *The Art of Rini Templeton: Where There Is Life and Struggle* (Comet Press, Seattle, WA)

INTRODUCTION

This guide was compiled from the work of a group of dedicated, diverse teachers of Spanish in grades K-8 (and including grades 9-12 from the **SALTA** conference) and many knowledgeable professors, master-teachers, and language specialists. Each participant contributed something different and unique to the **Project SALTA** summer institutes and conference. Each lesson plan and reading selection brings a slightly different perspective. Some lessons are more detailed than others. All of the lessons together will give you a comprehensive view of the history and culture of Puerto Rico and the Dominican Republic. (Note: the main focus of these materials falls on Puerto Rico. Although the Dominican Republic was studied during the institutes, resource materials and children's literature from the Dominican Republic are not as readily available as those from Puerto Rico. We hope that the information included here will spark your imagination and desire to do further research and lesson planning on the Dominican Republic!) Many lessons are also site-specific according to where the author teaches. Please adapt those lessons to your specific geographic area.

A distinct philosophy of second language acquisition was demonstrated during the institutes. Although the main focus of the NEH grant was the humanities content, some work was done in the area of pedagogy and curriculum development. Common themes such as using a magic box, a Gouin Series, Total Physical Response, The Natural Approach, and pairwork emerge in many of the curriculum units. More detailed explanations of the teaching strategies are included in the first unit called *Puerto Rico and El Yunque*. There are also explanations in many of the units. The book *Languages and Children, Making the Match* by Helena Curtain and Cårol Ann Bjornstad Pesola, describes these strategies in detail and is an excellent resource for any language teacher.

We hope that this guide will afford the reader a multitude of ideas, activities, and content to use in the teaching of Spanish. We know that teaching language through content not only allows students to learn about the history and culture of (in this guide) Puerto Rico and the Dominican Republic, but gives them meaningful and interesting experiences with language. We hope that using this guide will enrich the language learning experience of many students and the teaching experience of many teachers and give them more knowledge about these two Caribbean nations. Please use the curriculum units as they appear in this guide, or adapt them to your own curriculum needs.

EL ROMANCE DE SALTA

Era el mes de julio de noventa y dos que llegaron el grupo SALTA con ideas y deseos. Venimos como un buen grupo todos listos pa' aprender, listos para nuestras clases para mas poder saber. Nos dijieron muchas cosas y discutimos hasta pelear sobre Spanglish y machismo y los que llegaron del mar.

Jim Crapotta, nuestro maestro con afán de dramatizar nos acusó de ser ladrones por jugar y por molestar y Alicia Ramos con su linguístico afán nos enseño el romancero que bastante nos gustan.

Jossie nos dijo con gusto que nos quieren torturar con presión y asignaturas no podemos ni respirar.

Valentín sabe la historia y nos quiere educar y así los conocimientos ya podemos desarrollar y así en el mes de julio de noventa y dos trabajamos noche y día bastante apresionados.

Pero con la ayuda de Mari, Directora del programa nos apoya en el trabajo hasta que nos llegue la fama de ser maestros fabulosos capaces de desarrollar unidades que lo integra todo pa' enseñar y pa' jugar.

READINGS

Course Overview

By Valentin Soto

16

-Materiales para el estudio de la historia, la literatura y la cultura de Puerto Rico y la República Dominicana-

(Por Valentín Soto, Montclair State College)

Los materiales que incluyo en este manual de recursos y fuentes para la enseñanza de lengua y cultura son el producto de tres seminarios sobre la historia cultural de Puerto Rico y la República Dominicana. Dichos seminarios estuvieron integrados por un equipo selecto de educadores/as y administradores/as que participaron en el Proyecto SALTA, dirigido por Mari Haas y patrocinado por Teacher's College de Columbia University y National Endowment for the Humanities. El intercambio cultural tomó lugar durante los veranos de 1991, 1992 y 1993.

Dos fueron los resultados básicos de este intercambio entre educadores. El primero fue de carácter epistemológico: teorizar y problematizar sobre la naturaleza de la historia y la fición, dos tipos de discursos cuyas fronteras se hacen cada vez más nebulosas. En la Poética de Aristóteles y más tarde en el Quijote de Cervantes, los límites entre historia y ficción están claramente delineados. No obstante, desde el siglo XVIII, cuando la historia pasa a considerarse también como una forma narrativa, los linderos entre ambos tipos de discurso tienden a superponerse, entrelazarse y confundirse. En América Latina, donde ha habido una tradición ininterrumpida de novelas históricas, la ficción histórica reciente ha buscado poner en entredicho el discurso histórico oficial y la historiografía sancionada por el establishment. El antiguo proyecto de la novela histórica clásica, el cual consistía básicamente en la reconstrucción de una formación social pretérita, es sustituido modernamente por una labor metahistórica. A los/las narradores contemporáneos interesa más poner en entredicho la historiografía oficial, contribuyendo así a develar los mitos y verdades truncas entretejidos en torno al acaecer histórico.

El segundo logro fue más bien de carácter práctico, y el mismo se concretizó exponiendo a los participantes al uso de las siguientes herramientas de trabajo: estudio de la historia del Caribe hispanohablante desde una perspectiva revisionista, nociones básicas del análisis literario desde un punto de vista sociológico, y la introducción a varias nociones metodológicas elementales para el estudio contrastado de textos históricos y ficticios.

A continuación sigue un extracto de los materiales más relevantes para las personas interesadas en diseñar cursillos sobre la historia, literatura y cultura de Puerto Rico y Santo Domingo. El primer programa (**Programa I**) bosqueja el desarrollo histórico-cultural de Puerto Rico y Santo Domingo a través de textos representativos de su historia y su literatura. El curso está diseñado para 20 ó 25 horas, pero lo más deseable es extender el tiempo para discutir ampliamente los materiales incluidos allí. Al final aparece un glosario de términos para hacer más asequible la obra de Ana Lydia Vega, quien, como muchos autores contemporáneos, transgrede sistemáticamente las formas linguísticas convencionales. Finalmente, incluimos canciones relacionadas con los leit motifs de algunas de las obras de ficción leídas y otros textos históricos. El segundo programa (**Programa II**) está dedicado exclusivamente al desarrollo histórico-cultural de Puerto Rico durante el siglo XX.

Se ha hecho énfasis en los textos relativos al periodo histórico que abarca los últimos años del siglo XIX y primeros años del siglo XX debido al desfase socio-cultural que significó la invasión norteamericana de 1898 y el trastrueque correspondiente en la formación social y fuerzas productivas de la matriz económica. La estrategia pedagógica básica para la presentación de los diversos materiales se desarrolló de la siguiente forma:

a. examen panorámico del acontecimiento histórico según los cánones establecidos por la historiografía oficial;

b. lectura de textos de ficción y cuestionamiento del discurso historiográfico oficial a partir de la interpretación del discurso ficticio;

c. lecturas de textos históricos revisionistas y confrontación con los textos ficticios y el discurso historiográfico oficial.

d. uso de canciones, bailes, recitales y obras creativas de los participantes para trasmitir su visión particular de los procesos histórico-culturales examinados durante los cursillos.

Los participantes de todos estos seminarios fueron seleccionados con sumo cuidado, y su agudeza, dinamismo y entusiasmo fue una clave imprescindible para el éxito de las sesiones.

Programa I

Historia y Literatura de Puerto Rico y República Dominicana

Plan del curso. Para los detalles, ver bibliografía.

INTRODUCCION (3 horas)

Introducción al Curso de Historia y Literatura de Puerto Rico y la República Dominicana. Video sobre la llegada (¿conquista o invasión?) de los europeos al continente indígena (América). Discusión. Planteamiento de los problemas fundamentales del curso.

TEMA #1 (6 horas)

Las culturas aborígenes y la llegada de los europeos. El discurso histórico, el discurso literario. Sus puntos de contacto. La novela histórica. Historia y ficción.

Lecturas:

Picó, Historia general de Puerto Rico, capítulos 1-4.

E. Fernández Méndez, Las encomiendas y esclavitud de los indios de Puerto Rico, 1508-1550.

Peguero, Visión general de la historia dominicana, capítulos I-V.

Las Casas, "La rebelión de Enriquillo" en Anderson Imbert.

Galván, Enriquillo (novela histórica).

Tapia y Rivera, La palma del cacique (leyenda).

White [1978], "The Burden of History" "Interpretation in History", "The Fictions of Factual Representation".

Actividad #1: Colorear los dibujos del texto de E.Fernández Méndez y explicarlos.

Actividad #2: preparar pequeños dramas históricos basados en Galván o Tapia.

TEMA #2 (3 horas)

Identidad nacional y diversidad cultural. Estructuras sociales, étnicas y culturales. La crítica al discurso historiográfico oficial en Rosario Ferré. Metahistoria y metaliteratura. Siglos XVII y XVIII en el Caribe hispánico.

Lecturas:

Peguero, Visión general..., caps. VI-X.

Palés Matos, Tuntún de pasa y grifería (poemas).

Ana Lydia Vega [1982], "Otra maldad de Pateco" (cuento).

Rosario Ferré, Maldito amor (novela corta).

Actividad #3: Recital.

TEMA #3 (3 horas)

La lucha por la emancipación. Independencia política y estado nacional. El siglo XIX en Puerto Rico y República Dominicana.

Lecturas:

Peguero, Visión general..., caps. X-XVII.

Picó, Historia general..., caps. 11-12.

Ana Lydia Vega [1982], "El tramo de la Muda" (cuento).

TEMA #4 (6 horas)

El siglo XX en la República Dominicana.

Lecturas:

Valentina Peguero, Visión general, caps. 18-25.

Juan Bosch, "La Nochebuena de Encarnación Mendoza" (cuento).

Ana Lydia Vega [1982], "El día de los hechos" (cuento).

Ramón Marrero Aristy, Over (novela).

Actividad #4: Abril: La trinchera del honor, video de René Fortunato sobre la invasión de 1965.

TEMA #5 (6 horas)

El siglo XX en Puerto Rico.

Lecturas:

Picó, Historia general de Puerto Rico, capítulos 13-15.

José Luis González, "La carta", "En el fondo del caño hay un negrito" y "El pasaje" (cuentos), en R. Marqués [1959].

Pedro Juan Soto, "Los inocentes" (cuento), en Marqués [1959]

Julia de Burgos, "Río Grande de Loíza" y "A Julia de Burgos" (poemas).

Magali García Ramis, Felices días, Tío Sergio (novela corta)

Actividad #5: Canciones y baile: plena, bomba y merengue. Entonación de himnos nacionales de los participantes.

TEMA #6 (2 horas)

Síntesis y conclusiones del curso.

Materiales complementarios del Programa I

Glosario para leer a Ana Lydia Vega

(vocabulario y expresiones idiomáticas)

Tres cuentos de Ana Lydia Vega en Encancaranublado.

A. "Otra maldad de Pateco"

1. estuzarse :ponerse como tuza. La tuza es la mazorca cuando ya no le queda ni un grano de maíz.
2. cebarle la panza: hacerle crecer la barriga
3. Pateco: el diablo
4. jincho: pálido, sin color
5. melechas: melena, cabello
6. anda suelto el mal: está el diablo
7. revirón: los últimos vientos del huracán
   re + virar : dar vuelta atrás
8. porái: por ahí
9. de sopetón: de golpe
10. Tembandumba de la Quimbamba: africana de grandes caderas y busto prominente
11. chiringa: cometa
12. creciente en el río: inundación
13. emborujado: envuelto, enredado, confuso
14. Cordillera Central: cadena montañosa que atraviesa la isla de Puerto Rico de este a oeste
15. abochornado: con verguenza

16. jeringonza: argot, lengua codificada difícil de entender
17. la pieza de caña: la finca de caña (de azúcar)
18. barracón o barraca: casas donde dormían los esclavos
19. eñangotarse: ponerse en cuclillas
20. mondar lerenes: pelar lerenes (vegetal comestible)
21. la maleza: el bosque
22. Changó, Orula, Obatalá: dioses (deidades) africanos
23. se le antojó: quiso
24. cimarrona o cimarrón: esclavos que huían a los bosques
25. escarmentar: cuando uno deja de hacer algo (generalmente una cosa mala que uno hace) debido a una lección muy severa

B. "El tramo de La Muda"

1. La Muda: barrio de Caguas, ciudad de Puerto Rico
2. tramo: trecho, distancia que hay de un lugar a otro
3. el pique: salsa hecha de chiles o ajíes picantes
4. morcilla: vísceras del cerdo rellenas de sangre y arroz
5. dar en el clavo: acertar
6. tamaña torta: un pastel grande
7. Capá Prieto, Porvenir: nombre de dos de las Juntas Revolucionarias que organizaron los patriotas de Lares
8. 1868: año del Grito de Lares

C. "El día de los hechos"

1. piragua: escarcha o nieve a la que se agrega almíbar
2. jervía: hervía, del verbo hervir

3. La Mona: estrecho que separa a Puerto Rico de Santo Domingo
4. la Arzuaga: la calle Arzuaga en la ciudad de Río Piedras
5. Río Piedras: ciudad que está al lado de San Juan
6. sancocho: plato típico dominicano hecho de carnes y legumbres
7. el Cibao: región de Santo Domingo
8. pellizcar: pinchar o pillar con los dedos a una persona
9. merengue ripiao: merengue que se baila muy apretado
10. hablaicito paiticulai; hablarcito particular
11. brinquito: diminutivo de brinco o salto
12. pa: para
13. cumplir con los viejos: cumplir los deberes con los padres
14. echar su figureo (en Puerto Rico, dibujar): pasearse con intención de exhibirse
15. buceai los cuaitos (bucear los cuartos): ganar dinero
16. defendeise: defenderse
17. ordeñaba la vaquita regordeta: le sacaba la leche a una vaca muy gorda
18. guiñar el ojo: corresponder, decir que sí, asentir
19. tieso del susto: paralizado por el miedo
20. poquitico o poquito: diminutivo de poco
21. Bahía Bramadero: entrada de mar en la costa oeste de Puerto Rico
22. lo había soltado: lo había dejado
23. arriesgar el pellejo: poner en peligro su piel
24. nadarse el resto a pulmón: nadar fuertemente lo que le faltaba para llegar a la costa

25. la Altagracia: virgen católica a quien invocan los dominicanos
26. pejes: peces (en sentido figurado: gente poderosa)
27. jaula: lugar donde se encierran los pollos y aves de corral
28. se le había trepado: le había costado
29. el lomo: la espalda
30. corte de caña: trabajo de cortar la caña de azúcar
31. se cuela (colarse): pasar a través de un filtro o cedazo
32. desmadrao (desmadrado): hijo de puta o de la chingada
33. cambiando gomas: neumáticos o llantas
34. garaje paisano: del país
35. enyuntarse: juntarse
36. traqueteo: vaivén, ajetreo, cosa complicada y de mucho movimiento
37. negociarse la papelería... : pagar para quedar con documentos legales
38. de cuerpo presente: en persona
39. se le cuadró: le hizo frente
40. piar: canto de los pollitos (pollos pequeños)
41. esta boca...: no tuvo tiempo para nada
42. paso de salve: intentó salvarse
43. perchas: gancho o utensilio para colgar la ropa
44. pai: padre
45. cuartos: dinero
46. manisuelto: manos sueltas o libres
47. cuidá: cuidada

48. tanticuantos: muchos
49. Juana Méndez: barriada de Santo Domingo
50. el Benefactor: Rafael Leonidas Trujillo (1930-61)
51. el Masacre:
52. tumbar: echar abajo o al suelo, cortar
53. la chola: la cabeza
54. mañé: gente plebeya, nombre despectivo que se da al haitiano en Santo Domingo
55. culisucio: que no se limpia el culo
56. muertosdihambre: muertos de hambre
57. mangú: plátano verde cocido y amasado
58. Duarte: héroe de la independencia dominicana
59. jartas: hartas (llenas)
60. madamo
61. críos: niños o hijos
62. mai: madre
63. acuartelado: meterse en el cuartel
64. cocolo: negro
65. cagado: lleno de mierda
66. galillo: garganta
67. cacos: ladrones, bandoleros
68. forrado de billetes: cubierto de ...
69. bolero: baile lento

"Felices Días", danza por Juan Morell Campos

(Puerto Rico, 2da mitad del siglo xix)

A falta de "Maldito Amor" de Morell Campos, la danza "Felices Días" de Morell Campos puede servir de sustituto. Ambas danzas sirven al propósito de la obra de Rosario Ferré. Lo importante es la crítica que Ferré hace a la visión de un pasado idílico, idealizado, visto a través de la nostalgia y el sentimentalismo reaccionario y, en ocasiones, opresor. Dicha crítica no va dirigida aquí a Morell Campos, aunque esta última aseveración es discutible. No obstante, es indudable que el blanco de Ferré es la práctica de los escritores/as y pensadores/as de nuestro siglo XX (i.e. Don Hermenegildo en la ficción, José de Diego en la historia) que de una forma u otra tergiversan, idealizan y mistifican la historia. La danza de Morell Campos es un tipo de leit motif en Maldito amor, novela de la puertorriqueña Rosario Ferré.

"Felices Días"

Morell Campos, compositor

No volverán jamás
felices días de amor
mi pobre corazón
a consolar, a consolar.

Quisiera en mis brazos repertite

"¡Te quiero, te quiero!"
Vuelve otra vez junto a mí
que sólo así, mi bien,
me siento yo feliz.

Vuelve, mi dulce encanto,
te quiero, te adoro tanto.
No olvides, alma mía,
que por ti la vida
yo daría.

¿Por qué siente el alma que este amor
matara de sed al corazón?

Ansiedad sólo en mí
sufro, mi vida, yo.
Para dejar de amarte,
prefiero morir, mi bien, morir.
!Quiero morir, quiero morir!

La Borinqueña (Himno nacional de Puerto Rico)

(Original version by Don Félix Astol, XIX century)	**(Revolutionary version by Doña Lola Rodríguez de Tio, XIX century)**
I	I
La tierra de Borinquen, donde he nacido yo, es un jardín florido de mágico primor.	Despierta, borinqueño, que han dado la señal. Despierta de ese sueño, que es hora de luchar.
II	II
Un cielo siempre nítido le sirve de docel y dan arrullos plácidos las olas a sus pies.	A ese llamar patriótico, ¿no arde tu corazón? Ven, nos será simpático el ruido del cañón.
III	III
Cuando a sus playas llegó Colón, exclamó lleno de admiración:	Nosotros queremos la libertad. Nuestro machete nos la dará.
¡Oh, oh!	¡Vámonos, borinqueños,

Esta es la linda tierra
que busco yo.

Es Borinquen la hija,
la hija del mar y el sol,
del mar y el sol,
del mar y el sol,
del mar y el sol,
del mar y el sol.

vámonos ya!
Que nos espera ansiosa,
ansiosa la libertad.

La libertad,
la libertad,
la libertad,
la libertad!

Programa II

Historia y Cultura de Puerto Rico en el Siglo XX

Plan del curso. Para más detalles, ver bibliografía.

TEMA #1 HISTORIA, MITO Y FICCION (2 horas)

Picó, *Historia general de Puerto Rico*, capítulos 12-15.
González y Quintero Rivera, *La otra cara de la historia*.
López Nieves, *Seva*.

TEMA #2 DEL PASADO LEGENDARIO A LA CANAVERALIZACION (2 horas)

Ana Lydia Vega, "Sobre tumbas y héroes" en *Pasión de histor*.
Rosario Ferré, "La muñeca menor" en *Papeles de Pandora*.
Díaz Alfaro, "El Josco" en *Terrazo*.
Méndez Ballester, *El clamor de los surcos* y *Tiempo muerto*.

TEMA #3 UNA FORMACION SOCIAL ASEDIADA (2 horas)

Ana Lydia Vega, "Pollito chicken" en *Vírgenes y mártires*.

Carmen Lugo Filippi y Ana Lydia Vega, "Cuatro selec" en ibid

Ana Lydia Vega, "El día de los hechos" en Encancaranublado.

El curso tiene dos propósitos básicos. Primero, examinar, desde un punto de vista teórico y metodológico, la relación entre la historia, el mito y la ficción. Dicho examen nos conducirá a una reflexión sobre las siguientes áreas: a) las distorsiones del discurso historiográfico oficial; b) la ficción, que provee una tribuna a discursos marginales; y c) el pasado mítico y legendario de Puerto Rico. En segundo lugar, el curso busca aplicar una metodología revisionista para encarar algunas cuestiones vitales en la historia de Puerto Rico: a) examen del pasado épico de Puerto Rico; b) la cañaveralización de principios del siglo XX; y c) el proceso de desfase en el Puerto Rico de hoy.

La selección de los materiales y lecturas busca presentar varios cuestionamientos al desarrollo histórico-cultural del siglo xx en Puerto Rico. Los textos de Picó y de González y Quintero Rivera están enmarcados en la ola de textos provenientes del revisionismo histórico. La intención es presentar la otra cara de la moneda: los avatares de una formación social pretérita vistos no a través del lente de la historiografía oficial sino a través de los/las "historiadores de nuevo cuño" (A.Carpentier). El revisionismo histórico está reflejado en los textos de López Nieves, Ana Lydia Vega y Rosario Ferré. Historia, mito y ficción se conjugan en los tres cuentos ("Seva", "Sobre tumbas y héroes" y "La muñeca menor") conduciéndonos a una profunda reflexión epistemológica: las distorsiones del discurso historiográfico oficial; la ficción que, al presentar la historia no como fue sino como pudo haber sido, provee una tribuna a las voces de los marginados; y el mito, complejo y contradictorio, en su doble proceso de fabricación y desmonte, ya como expresión del núcleo épico-legendario de la conciencia colectiva popular, ya como percepción de una realidad mediatizada por las ideologías. Exploraremos el pasado glorioso y mítico de Puerto Rico, que va de la Batalla del Yagueca (1511) a Lares (1868), Ponce (1937) y Jayuya (1950), y a Cerro Maravilla (1978). En Méndez Ballester y Díaz Alfaro escuchamos junto al requiem por una sociedad que muere, la protesta vertical por la condición a que es reducido el Puerto Rico de las cuatro primeras décadas del siglo xx: una plantación azucarera y la proletarización en grado superlativo de la sociedad. Los últimos textos de Ana Lydia Vega y de Carmen Lugo Filippi nos llevan a considerar la problemática a que actualmente se enfrenta la sociedad puertorriqueña: la embestida contra la asimilación cultural y política a los Estados Unidos, y el chovinismo y sexismo, aparte de la xenofobia y otras lacras del sistema social que no son privativas de Puerto Rico, sino radiografía del cáncer social que mina la sociedad occidental.

-BIBLIOGRAFIA-

Alonso, Amado. Ensayo sobre la novela histórica: El Modernismo en La gloria de don Ramiro (Buenos Aires: Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, 1942).

Anderson Imbert, Enrique y Eugenio Florit. Literatura hispanoamericana, antología (New York: Holt, 1970).

Azize Vargas, Yamila, editora. La mujer en Puerto Rico: Ensayos de investigación (Río Piedras: Huracán, 1987).

Blanco, Tomás. Prontuario histórico de Puerto Rico (San Juan: Editorial Edil, 1970), 1st. published in 1935.

_____. El prejuicio racial en Puerto Rico, ed. Arcadio Díaz Quiñones (Río Piedras: Huracán, 1985).

Bosch, Juan. Bolívar y la guerra social (Santo Domingo: Alfa y Omega, 1986) [prólogo de 1964].

_____. Composición social dominicana (Santo Domingo: Editora Tele-3, 1971) [3ra. edición].

_____. De Cristóbal Colón a Fidel Castro: El Caribe, frontera imperial (Santo Domingo: Alfa y Omega, 1983).

_____. Póker de espanto en el Caribe [Trujillo, Somoza, Pérez Jiménez, Batista] (Santo Domingo: Alfa y Omega, 1988).

_____. "Haití, Duvalier y América", en Gerald Pierre-Charles, 1969, cf. infra.

_____. Cuentos escritos en el exilio (Santo Domingo: Editorial Alfa y Omega, 1970).

Burgos, Julia de. Yo misma fui mi ruta, ed. María Solá (Río Piedras: Huracán, 1986 [antología, cronología y crítica].

Cabrera, Francisco Manrique. Historia de la literatura puertorriqueña (New York: Las Americas Publishing, 1956).

Cardoso, Fernando Henrique and Enzo Faletto. Dependency and Development in Latin America (Berkeley: University of California Press, 1979).

Cassá, Roberto. Historia social y económica de la República Dominicana (Santo Domingo: Editorial Alfa y Omega, 1986).

Castor, Suzy. "The American Occupation of Haiti (1915-34) and the Dominican Republic (1916-24)", en The Massachusetts Review (Winter-Sring 1974) Vol. XV, Nos. 1-2.

Cueva, Agustín. El desarrollo del capitalismo en América Latina: Ensayo de interpretación histórica (México: Siglo XXI, 1977).

Cúneo, Dardo. Breve historia de América Latina (Buenos Aires: Editorial Siglo Veinte, 1968).

Díaz Alfaro, Abelardo. Terrazo (San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1948).

Díaz Quiñones, Arcadio. El almuerzo en la hierba: Lloréns Torres, Palés Matos, René Marqués, crítica literaria (Río Piedras: Huracán, 1982).

Dietz, James L. Economic History of Puerto Rico: Institutional Change and Capitalist Development (Princeton: University Press, 1986).

Eagleton, Terry. Literary Theory: An Introduction (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983).

Fernández Méndez, Eugenio. Las encomiendas y la esclavitud de los indios en Puerto Rico, 1508-1550 (San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1976).

Fernández Retamar, Roberto. Calibán (Montevideo: Editorial Aquí Testimonio, 1973).
Calibán: Notes towards a Discussion of Culture in Our América (Boston: Massachusetts Review, 1974).

Ferré, Rosario. Papeles de Pandora, cuento y poesía (México: Joaquín Mortiz, 1976).

_____. Maldito amor, novelas cortas (San Juan: Ediciones Huracán, 1986).

_____. Sitio a Eros, ensayos (México: Joaquín Mortiz, 1981).

Flores, Juan. Insularismo e ideología burguesa: Nueva lectura de Antonio S. Pedreira (San Juan: Huracán, 1979).

Franco, Jean. La cultura moderna en América Latina, edición ampliada, (México: Grijalbo, 1985).
The Modern Culture in Latin America: Society and the Artist (London: Pallmall Press, 1983).

_____. Historia de la literatura hispanoamericana desde la independencia (Barcelona: Editorial Ariel, 1979).
Spanish American Literature since its Independence (London: Ernest Benn Limited, 1973)].

Fuentes, Carlos. "De Quetzacoatl a Pepsicoatl". En Tiempo mexicano (México: Joaquín Mortiz, 1971).

Furtado, Celso. Dialéctica del desarrollo (México: Fondo de Cultura Económica, 1965).

_____. La economía latinoamericana desde la conquista ibérica hasta la Revolución Cubana (México: Fondo de Cultura Económica, 1969).

Galeano, Eduardo. Las venas abiertas de América Latina (México: Siglo XXI, 1971).
Open Veins of Latin America: Five Centuries of the Pillage of a Continent (New York: Monthly Review Press, 1973).

_____. Memoria del fuego, 3 vols., (México: Siglo XXI, 1982).
Century of the Wind, 3 vols., (New York: Pantheon, 1987).

Galván, Manuel de J. Enriquillo: Leyenda histórica dominicana, 1503-1538 (Santo Domingo: Taller, 1989) [1st publ in 1882].

García, Gervasio L. y A.G. Quintero Rivera. Desafío y solidaridad: Breve historia de movimiento obrero puertorriqueño (SanJuan: Ediciones Huracán, 1982).

García Ramis, Magali. Felices días, tío Sergio (San Juan: Editorial Antillana, 1986).

González, José Luis. Literatura y sociedad en Puerto Rico: De los cronistas de Indias a la generación del 98 (México: Fondo de Cultura Económica, 1976).

_____. El país de cuatro pisos, ensayos (Río Piedras: Huracán, 1989).

González, Lydia Milagros y Angel G. Quintero Rivera. La otra cara de la historia (San Juan: CEREP, 1984), 2da.ed., 1991.

Halperin Dongi, Tulio. Historia Contemporánea de América Latina (Madrid: Alianza Editorial, 1969).

Henríquez Ureña, Pedro. Historia de la cultura en la América Hispánica (México: Fondo de Cultura Económica, 1947).
A Concise History of Latin American Culture (New York: Praeger, 1966).

Jamesson, Friedric. The Political Unconscious (Ithaca: Cornell University Press, 1981).

Jiménez de Wagenheim, Olga. El Grito de Lares: Sus causas y sus hombres (Río Piedras: Huracán, 1986).

Kirkland, Edward Chase. Historia económica de Estados Unidos (México: Fondo de Cultura Económica, 1941).
A History of American Economic Life (New York: Appleton-Century-Crofts, 1969). 5th print 1939

Koning, Hans. Columbus: His Enterprise. Exploding the Myth (New York: Monthly Review Press, 1991).

Laguerre, Enrique. La llamarada, novela sobre la caña (San Juan: Editorial Cultural, 1935).

León Portilla, Miguel. El reverso de la conquista: Relaciones aztecas, mayas e incas (México: Joaquín Mortiz, 1964).

Lewis, Gordon K. Puerto Rico: Freedom and Power in the Caribbean (New York: Monthly Review Press, 1963).

López, Alfredo. Doña Licha's Island: Modern Colonialism in Puerto Rico (Boston: South End Press, 1987).

López Nieves, Luis. Seva: Historia de la primera invasión norteamericana de la isla de Puerto Rico ocurrida en mayo de 1898 (San Juan: Editorial Cordillera, 1991) 6ta. ed.

Lugo Filippi, Carmen y Ana Lydia Vega. Vírgenes y mártires (San Juan: Edit Antillana, 1991), 4ta. ed.

Lukács, George. The Theory of the Novel: A Historico-Philosophical Essay on the Forms of Great Epic Literature (Cambridge: The MIT Press, 1982). First published in 1920.

_____. The Historical Novel (Lincoln: University of Nebraska Press, 1983) [first published in 1937].

Maldonado Denis, Manuel. Puerto Rico: Una interpretación histórico-social (México: Siglo XXI, 1969).
Puerto Rico: A Socio-Historic Interpretation (New York: Monthly Review Press, 1971).

_____. "The Political Situation in Puerto Rico", in The Massachusetts Review (Winter-Spring 1974) Vol XV, Nos. 1-2.

Marrero Aristy, Ramón. Over, novela (Santo Domingo: Taller, 1989) [1st published in 1939].

Marqués, René. La carreta (San Juan: Editorial Cultural, 1963).

_____, editor. Cuentos puertorriqueños de hoy (San Juan: Editorial Cultural, 1959).

_____. El puertorriqueño dócil,ensayos

Martí, José. Obras completas (Caracas: Universidad Central, 1964).

_____. Our America: Writings on Latin America and the Struggle for Cuban Independence (New York: Monthly Review, 1977).

_____. Cuba, Nuestra América, los Estados Unidos, ed. Roberto Fernández Retamar (México: Siglo XXI, 1973).

Martínez Almánzar, Juan F. Nociones de historia patria (Santo Domingo, 1987).

Marx, Karl. "La acumulación originaria del capital", en El capital, Tomo I, Vol. 3 (México: Siglo XXI, 1975).

Méndez Ballester, Manuel. El clamor de los surcos: Drama en tres actos (San Juan, 1938).

_____. Tiempo muerto: Drama en tres actos (San Juan, 1940).

Monthly Review. "Columbus and the New World Order" (serie de artículos de corte revisionista sobre las expediciones del siglo xvi, escritos por varios autores y autoras). Vol. 44, No. 3 (July-August 1992).

Moya Pons, Frank. Manual de historia dominicana (Santo Domingo: Caribbean Publishers, 1992).

_____. Historia colonial de Santo Domingo (Santiago: Universidad Católica Madre y Maestra, 1974).

Negrón-Portillo, Mariano. El autonomismo puertorriqueño: su transformación ideológica, 1895-1914 (San Juan: Ediciones Huracán, 1981).

Palés Matos, Luis. Tuntún de pasa y grifería, introducción de don Federico de Onís (San Juan: Edit de la Univ de Puerto Rico, 1957 (first publish in 1937).

Pedreira, Antonio S. Insularismo: Ensayos de interpretación puertorriqueña (San Juan: Biblioteca de Autores Puertorriqueños, 1934).

Peguero Valentina et al. Visión general de la historia dominicana (Stevens Point, WI: W.T. Lawlor Publ., 1989).

Picó, Fernando. Amargo café: Los pequeños y medianeros caficultores de Utuado en la segunda mitad del siglo XIX (San Juan: Ediciones Huracán, 1981).

_____. Historia general de Puerto Rico (Río Piedras: Editorial Huracán, 1986).

Picón Salas, Mariano. De la conquista a la independencia: Tres siglos de historia cultural hispanoamericana (México: Fondo de Cultura Económica, 1944).

Pierre-Charles, Gerard. Haití: Radiografía de una dictadura (México: Editorial Nuestro Tiempo, 1969).

Quintero Rivera, A.G. Conflictos de clase y política en Puerto Rico (San Juan: Huracán, 1977).

Quintero Rivera, Angel y Lydia Milagros González. La otra cara de la historia (San Juan: CEREP, 1984), 2da.ed., 1991.

Raful, Tony. La Revolución de Abril de 1965 (Santo Domingo: Editorial Santo Domingo, 1985).

Rama, Carlos. Historia de América Latina (Barcelona: Editorial Bruguera, 1978).

Ribeiro, Darcy. Las Américas y la civilización, (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1969).

Rivera de Alvarez, Josefina. Diccionario de literatura puertorriqueña (San Juan: Ediciones La Torre, UPR, 1955).

Rivera Medina, Eduardo y Rafael L. Ramírez. Del cañaveral a la fábrica: Cambio social en Puerto Rico (San Juan: Ediciones Huracán, 1985).

Rodríguez Juliá, Edgardo. El entierro de Cortijo, novela corta (San Juan: Huracán, 1983).

_____. Una noche con Iris Chacón, novela corta (San Juan: Antillana, 1986).

_____. La noche oscura del Niño Avilés, novela (San Juan: Ediciones Huracán, 1976).

Sánchez, Luis Rafael. La pasión según Antígona Pérez, drama (San Juan: Editorial Cultural, 1968).

____. La guaracha del macho Camacho, novela (Buenos Aires: Ediciones La Flor, 1976).

Salama, Pierre. "Endeudamiento y acentuación de la miseria en América Latina" (Santo Domingo: Editorial Universitaria, 1985).
Versión original: "Endettement et accentuation de la misere", en Tiers Monde, Tomo XXV, No. 99 (julio-septiembre de 1984).

Scarano, Francisco A., editor. Inmigración y clases sociales en el Puerto Rico del siglo XIX (San Juan: Huracán, 1981).

Shakespeare, William, 1564-1616. The Tempest en Complete Works (Garden City, New York: Doubleday, 1936).
The Yale Shakespeare. (New Haven: Yale University Press, 1954).

Silén, Juan Angel. Hacia una visión positiva del puertorriqueño (Río Piedras: Editorial Antillana, 1976).

Skidmore, Thomas et al. Modern Latin America (New York: Oxford University Press, 1988).

Stein, Stanley J. and Barbara H. Stein. The Colonial Heritage of Latin America: Essays on Economic Dependence in Perspective (New York: Oxford University Press, 1970).

Taller de Formación Política. La cuestión nacional: El Partido Nacionalista y el movimiento obrero puertorriqueño: Aspectos de las luchas económicas y políticas de la década de 1930-40. (San Juan: Huracán, junio de 1982).

_____. ¡Huelga en la caña!: 1933-34. (San Juan: Ediciones Huracán, noviembre de 1982).

Tucker, Robert C., editor. The Marx and Engels Reader (New York: W.W. Norton & Co., 1978).

Valle Ferre, Norma. Luisa Capetillo: Historia de una mujer proscrita (San Juan: Editorial Cultural, 1990).

Vega, Ana Lydia y Carmen Lugo Filippi. Vírgenes y mártires (San Juan: Edit Antillana, 1981), 4ta. ed, 1991.

_____. Encancaranublado y otro cuentos de naufragio (San Juan: Editorial Antillana, 1982).

_____. Pasión de historia y otras historias de pasión, cuentos (Buenos Aires: Ediciones La Flor, 1987).

_____. Falsas crónicas del Sur, cuentos (San Juan: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, 1991).

_____, editora. El tramo ancla: Ensayos puertorriqueños de hoy (San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1989)

Wagenheim, Karl. Puerto Rico: A Profile (New York: Praeger,1970).

White, Hayden. *Metahistory: The Historical Imagination in 19th Century Europe* (Baltimore: John Hopkins Univ Press, 1973).

_____. *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism* (Baltimore: John Hopkins Univ Press, 1978).

Williams, Eric. *From Columbus to Castro: The History of the Caribbean, 1492-1969* (New York: Vintage, 1970).

Zenón Cruz, Isabelo. *Narciso descubre su trasero: El negro en la cultura puertorriqueña* (Humacao, Puerto Rico: Editorial Furidi, 1975) [2 volúmenes].

BERMUDA
Hamilton
Col U.K.
Crown Colony
Pop 72 000

BAHAMAS
Nassau
Col U.K.
Ind 1973
Pop 241 000

CUBA
Havana
Col Spain
Ind 1898
Pop 9.8 million

CAYMAN ISLANDS
Georgetown
Col U.K.
Crown Colony
Pop 20 000

JAMAICA
Kingston
Col U.K.
Ind 1962
Pop 2.2 million

TURKS & CAICOS
Grand Turk
Col U.K.
Crown Colony
Pop 8 000

HAITI
Port au Prince
Col France
Ind 1804
Pop 5.2 million

DOMINICAN REPUBLIC
Santo Domingo
Col Spain
Ind 1844
Pop 6.3 million

PUERTO RICO
San Juan
Col Spain/U.S.
U.S. possession
Pop 3.2 million

BRITISH VIRGIN IS.
Road Town
Col U.K.
British dependency
Pop 13 000

BELIZE
Belmopan
Col U.K.
Ind 1981
Pop 152 000

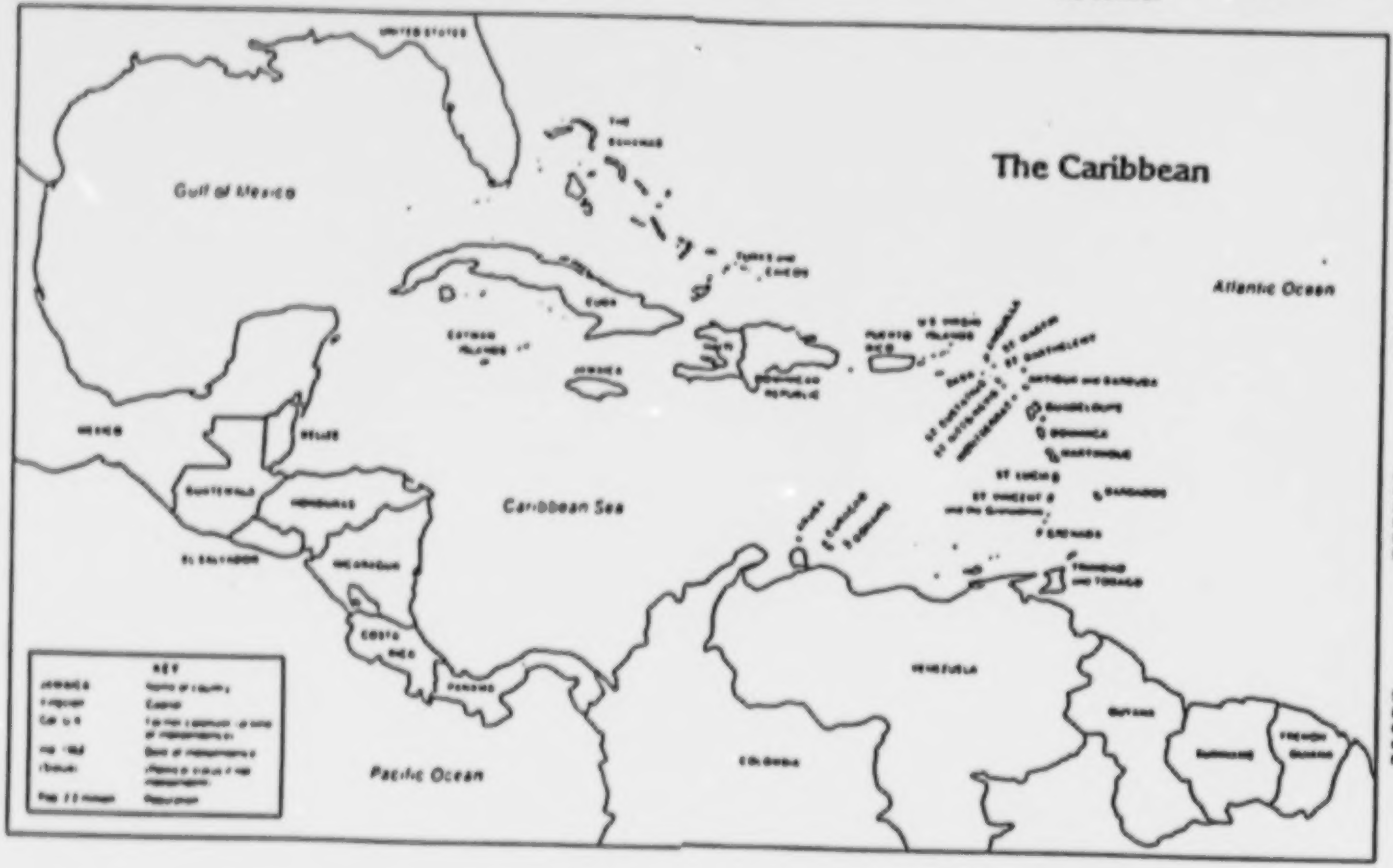
NETHERLANDS ANTILLES
1 Curaçao
2 Aruba
3 Bonaire
4 St Maarten
5 Saba
6 St Eustatius
Willemstad
Col Holland
Self-governing colony
Pop 256 000

27

FRENCH GUIANA
Cayenne
Col France
French overseas department
Pop 77 000

SURINAME
Paramaribo
Col Holland
Ind 1975
Pop 375 000

40


The Caribbean
UNITED STATES
THE BAHAMAS
Gulf of Mexico
TURKS AND CAICOS
CUBA
CAYMAN ISLANDS
JAMAICA
HAITI
DOMINICAN REPUBLIC
PUERTO RICO
U.S. VIRGIN ISLANDS
Atlantic Ocean
MEXICO
BELIZE
GUATEMALA
HONDURAS
EL SALVADOR
NICARAGUA
COSTA RICA
PANAMA
Caribbean Sea
ANTIGUA AND BARBUDA
GUADELOUPE
DOMINICA
MARTINIQUE
ST. LUCIA
BARBADOS
GRENADA
TRINIDAD AND TOBAGO
VENEZUELA
COLOMBIA
GUYANA
SURINAME
FRENCH GUIANA
Pacific Ocean
KEY

U.S. VIRGIN IS.
1 St Thomas
2 St Croix
3 St John
Charlotte Amalie
Col U.S.
U.S. territory
Pop 103 000

ANGUILLA
The Valley
Col U.K.
British dependency
Pop 7,000

ANTIGUA & BARBUDA
St John
Col U.K.
Ind 1981
Pop 77,000

ST. KITTS/NEVIS
Basseterre
Col U.K.
Ind 1983
Pop 45 000

GUYANA
Georgetown
Col U.K.
Ind 1966
Pop 820 000

TRINIDAD AND TOBAGO
Port of Spain
Col U.K.
Ind 1962
Pop 1.1 million

GRENADA
St George's
Col U.K.
Ind 1974
Pop 110 000

BARBADOS
Bridgetown
Col U.K.
Ind 1966
Pop 256 000

ST. VINCENT & THE GRENADINES
Kingstown
Col U.K.
Ind 1979
Pop 123 000

ST LUCIA
Castries
Col U.K.
Ind 1979
Pop 119 000

MARTINIQUE
Fort-de-France
Col France
French overseas department
Pop 303 000

DOMINICA
Roseau
Col U.K.
Ind 1978
Pop 74 000

GUADELOUPE
Basseterre
Col France
French overseas department
Pop 328 000

MONTSERRAT
Plymouth
Col U.K.
Crown Colony
Pop 12 000

EPICA/NECA

P.O. Box [illegible] Washington D.C. 20010

BEST COPY AVAILABLE

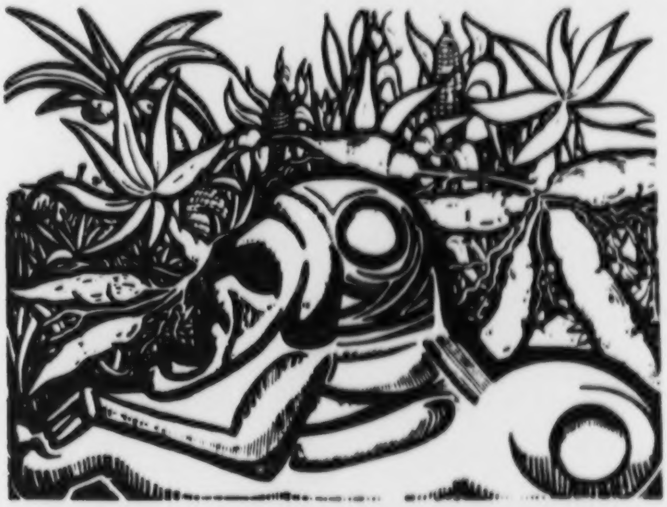
A Brief History of Puerto Rico

from *Caribbean Connections*

A Brief History of Puerto Rico

Long before the Europeans arrived, Puerto Rico was a homeland of the Taíno Arawak. This indigenous people, originally from South America, began migrating northward into the Caribbean as early as 500 B.C. They established their main settlements on the islands today known as the Bahamas, Hispaniola, Cuba, Jamaica and Puerto Rico. They called Puerto Rico "Boriquén," or "land of the great lords."

The Arawaks were a peaceful people who lived by farming, hunting and fishing. Corn and cassava were their most important crops. They lived in permanent villages called *yucayeques*, each governed by a *cacique* or chief. The Arawaks worshipped various deities, and they used carved idols of stone, clay, wood or gold—called *cemís*—to drive away evil spirits and ensure a good harvest.

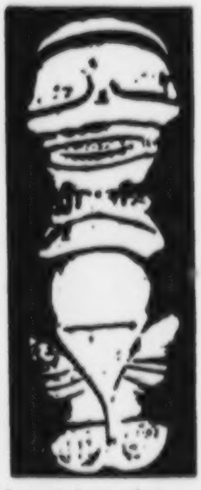


Artist's conception of the Arawak supreme deity Yocajú Bagua Morocoti, god of earth, cassava and the sea. Artist: *Gilberto Hernández*

Christopher Columbus landed on Puerto Rico during his second voyage. In 1508, Juan Ponce de León was sent from the Spanish colony in nearby Santo Domingo to conquer Boriquén for Spain. The Spanish divided up the land among themselves and forced the Arawaks to work in gold mines and on farms and ranches. After three years, the Arawaks revolted against this cruel treatment. But the rebellion was crushed, and forced labor and disease greatly reduced the Arawak population.

Those who remained intermarried with the Spanish settlers, producing a people of mixed Spanish-Arawak ancestry. A few settlers owned large coffee and sugar plantations. But most were landless laborers, sharecroppers, or farmers growing just enough food for their own families. These small farmers were called *jíbaros*.

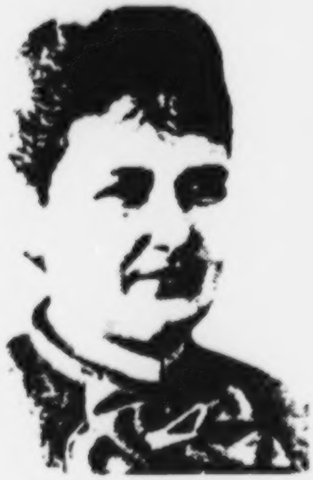
As the Arawak population declined, the Puerto Rican plantation owners turned to African slavery. Although slavery was less extensive in Puerto Rico than in other



An Arawak cemí of carved stone

Caribbean colonies, African influences enriched Puerto Rican culture. The *bomba* and the *plena* evolved as indigenous Puerto Rican music with roots in West Africa. (*La Bomba and La Plena, Music of Puerto Rico*)

From their Arawak, Spanish and African heritage, Puerto Ricans forged a strong identity as a Spanish-speaking Caribbean people. By the mid-1800s, many people on the island wanted independence from Spanish colonial rule. So did the people of Spain's other Caribbean colony, Cuba. Puerto Ricans and Cubans worked together to plot a struggle against Spain. A Puerto Rican poet and revolutionary, Lola Rodríguez de Tío, wrote:



Lola Rodríguez de Tío

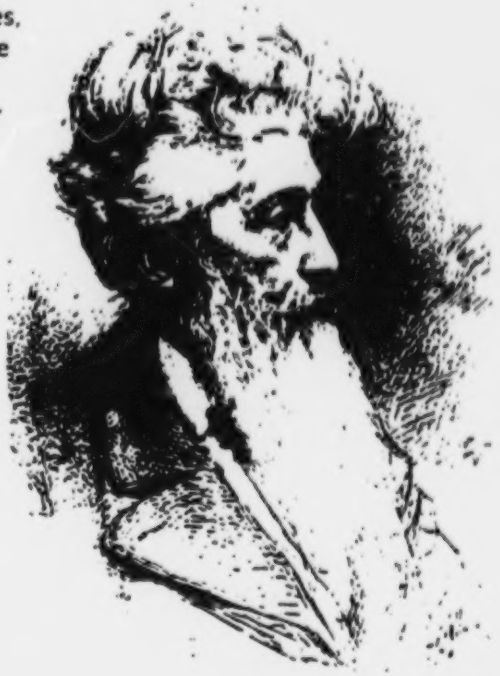
> *Cuba and Puerto Rico are*
> *the two wings of a bird*
> *They receive flowers and bullets*
> *in the very same heart*

In 1868, a pro-independence insurrection broke out in the town of Lares. *El Grito de Lares* (the Cry of Lares) was led by a Puerto Rican doctor, Ramón Emeterio Betances, from his base in exile. The insurrectionists proclaimed the "First Republic of Puerto Rico," but the Spanish militia crushed the uprising. Afterwards, however, Spain granted some reforms, including the abolition of slavery. At the same time, the colonial authorities forced many pro-independence Puerto Ricans to leave the island, many went into exile in the United States.

The U.S. Takes Over

American business interests, meanwhile, were eager to expand into the Caribbean to profit from fertile land and new markets. They looked for a way to edge Spain out of the region. Rebels in Cuba were already fighting against Spanish rule, and many prominent Americans hoped the United States would enter the war. In 1898 the U.S. battleship Maine exploded in the harbor at Havana, Cuba. The United States seized the moment to declare war on Spain. U.S. Marines invaded Spain's remaining overseas colonies—Cuba, Puerto Rico and the Philippines. When the war was over, a victorious U.S. claimed Puerto Rico as war booty.

Puerto Rico became an "unincorporated territory" of the United States. An American governor took charge of the island. The U.S. Congress controlled Puerto Rico's laws, courts, currency, customs, immigration, defense, foreign relations and trade. English was imposed as the language of instruction in Puerto Rican schools, although neither the students nor most of the teachers could speak it. Puerto Ricans were made U.S. citizens in 1917, eligible to be drafted into the U.S. armed forces. (*A Lead Box That Couldn't Be Opened*)



Dr. Ramón Emeterio Betances

U.S. corporations moved in and acquired vast tracts of land to set up sugar and tobacco plantations. In the process, many Puerto Rican farmers lost

41

their land and became poorly-paid laborers on the plantations. Others emigrated to Hawaii or Cuba to cut sugar cane. U.S. companies also set up a cottage industry on the island where Puerto Rican women like Minerva Ríos sewed clothes for the U.S. market. (*Memories of Puerto Rico and New York*)

Early Puerto Rican Communities In the U.S.

Puerto Ricans had begun migrating to the United States during the 1800s, when pro-independence nationalists were expelled from the island. Many of the early migrants were *tabaqueros*, or cigar-makers, who came to work in U.S. cigar factories. The *tabaqueros* were skilled artisans who were proud of their trade. They were also among the most educated, well-informed workers, in part because of the tradition in Puerto Rico of having a "reader" read aloud to the workers as they rolled cigars. Cigar-makers like Bernardo Vega helped bring this practice to the United States. (*The Customs and Traditions of the Tabaqueros*)

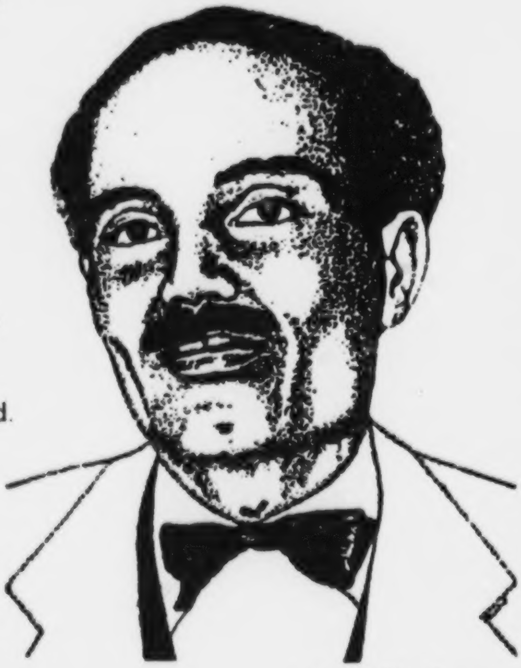
By the turn of the century, there was a vibrant Puerto Rican community in New York, centered in East Harlem. It had its own social clubs, political organizations and newspapers. But Puerto Ricans also joined U.S. trade unions and political parties, believing that all workers and people of color should struggle together for better conditions. A Black Puerto Rican, Arturo Alfonso Schomburg, became famous as a collector of books on the history of African-Americans. (*Arturo Alfonso Schomburg*)

Operation Bootstrap and Migration to the United States

The Depression of the 1930s worsened the poverty in Puerto Rico. On the island, a movement led by Pedro Albizu Campos and the Nationalist Party demanded independence from the United States. Confrontation between the Nationalists and U.S. federal authorities climaxed in 1937, when police opened fire on a peaceful protest march in Ponce. Eighteen demonstrators were killed and hundreds wounded in the "Ponce Massacre."

While forcibly suppressing the pro-independence movement, U.S. officials also sought to reduce its appeal by improving conditions on the island. Working with a new Puerto Rican leader, Luis Muñoz Marín, the U.S. gave the island more internal self-government. In 1948, for the first time, Puerto Ricans elected their own governor. In 1952 a new constitution defined Puerto Rico as a "Free Associated State" voluntarily linked to the U.S. But the U.S. Congress remained in charge of the most important laws and decisions affecting the island.

The reforms included a plan to reduce poverty by attracting industry to Puerto Rico. Under "Operation Bootstrap," Congress offered U.S. corporations special tax breaks to open factories on the island. U.S. and Puerto Rican planners hoped these factories would relieve unemployment. But they had another goal as well: to provide cheap labor for U.S. industry. Factory workers in Puerto Rico earned on average 40 cents an hour in 1950, compared to $1.50 an hour for U.S. workers. In the early 1960s, firms making shoes, clothing and glassware opened factories in Puerto Rico to take advantage of tax exemptions and low wages.



Pedro Albizu Campos

But the factories could not

Artist: *Millaray Quiroga*

employ all the people who had lost their land or jobs in agriculture. So as part of the Bootstrap plan, U.S. and Puerto Rican authorities organized a huge migration of Puerto Ricans to the United States. U.S. steel manufacturers, auto makers and garment firms sent delegations to the island to recruit workers. Between 1945 and 1965, over half a million Puerto Ricans migrated.

They settled mostly in east coast and midwest cities like New York, Philadelphia and Chicago. Industries in these cities, especially New York's clothing manufacturers, depended on Puerto Rican labor. Younger Puerto Ricans born in the United States recall their parents' years of factory labor with both pride and sadness. (*Our Mothers' Struggle Has Shown Us the Way*)

Puerto Rico Today

Operation Bootstrap was touted as an economic miracle, and for a while, it appeared to be. The Puerto Rican economy grew rapidly during the 1950s and early 1960s. U.S. capital investment soared from $1.4 billion in 1960 to $24 billion in 1979. The island's middle class expanded, and many people acquired consumer goods like cars and televisions.

By middle of the 1960s, however, many of the foreign firms had closed their Puerto Rican plants. Cheaper wages could be had elsewhere, in nearby Haiti or in the Far East. Unemployment began rising again. Over the last decade it has fluctuated between 15 and 23 percent, according to official figures. It would be still higher if many Puerto Ricans did not migrate to the United States to seek work there.

In the rush to industrialize, Puerto Rico stopped growing its own food. Today, 85 percent of what Puerto Ricans eat is imported—mostly from the United States—and is sold on the island for jacked-up prices. To keep living standards up, the U.S. government provides an array of welfare benefits to many Puerto Rican households. These benefits, called "transfer payments," account for 30 percent of all personal income in Puerto Rico.

In the late 1960s a new type of industry came to Puerto Rico. These were giant petroleum refining, petrochemical and pharmaceutical firms, such as Du Pont, Union Carbide and Gulf Oil. These highly mechanized industries created few jobs for Puerto Ricans, instead, companies often brought in skilled workers and technicians from the United States. But

BEST COPY AVAILABLE

they produced huge amounts of toxic waste, polluting air and water all over the island.

Puerto Ricans living near the industries have experienced abnormal rates of illness such as cancer and respiratory ailments. Around the island, community groups have demanded that government and company officials respond to the pollution problem. A few efforts have been successful, but most have met with frustration. (*Operation Bootstrap's Legacy*)

Another controversial issue is militarism. As the major United States military base in the Caribbean, Puerto Rico houses a vast complex of U.S. military facilities, including the Roosevelt Roads Naval Station, the Ramey Air Force Base, and the Salinas National Guard Camp. All these areas are off-limits to Puerto Ricans. The Navy uses the small offshore island of Vieques for training and target practice. (*Vieques and the Navy*) Members of the Puerto Rican National Guard, which is part of the U.S. National Guard, have been sent to Central America to take part in military exercises.

These problems—unemployment, industrial pollution, and militarism—have made many people aware that Puerto Rico's special relationship with the U.S. has costs as well as benefits. Many Puerto Ricans believe that the island's relationship to the United States is actually a colonial one. But there is no agreement on whether to change it, or on what its replacement should be.

The main alternatives to the present arrangement are statehood and independence. Should Puerto Rico become a new U.S. state, like Hawaii and Alaska? Or should it become an independent country, on its own, and in charge of its own destiny?

Whatever opinions Puerto Ricans may hold, it is still the U.S. Congress—not Puerto Rico—which has the legal power to determine the island's political status. But pressure for change is growing, and there is talk of a plebiscite in which Puerto Ricans could vote their preference among the three alternatives: statehood, independence, or continued Commonwealth. Before this can happen, U.S. and Puerto Rican officials need to agree on what each option would mean for a range of issues, from the taxes Puerto Ricans pay to the languages they speak. (*What Future for Puerto Rico?*) Within the limited range of options acceptable to Washington, Puerto Ricans may finally be given the opportunity to decide what the future of their homeland will be.

Further Reading on Puerto Rican History

Ricardo E. Alegría, *History of the Indians of Puerto Rico* (San Juan, 1970).

Salvador Brau, *Historia de Puerto Rico* (San Juan: Editorial Coquí, 1966, first published 1904).

Raymond Carr, *Puerto Rico: A Colonial Experiment* (New York Univrsity Press, 1984).

Eugenio Fernández Méndez, *Art and Mythology of the Taíno Indians of the Greater West Indies* (San Juan, 1972).

Loida Figueroa, *History of Puerto Rico* (Anaya Book Co., 1972).

Adalberto López, *The Puerto Ricans: Their History, Culture and Society* (Schenkman Pub. Co., 1980).

Loretta Phelps de Córdova, *Five Centuries in Puerto Rico: Portraits and Eras* (Inter American University Press, 1988).

Juan Angel Sílen, *We the Puerto Rican People* (Modern Reader, 1971).

Kal Wagenheim, *Puerto Rico: A Profile* (Praeger Books, 1970).

Important Dates in Puerto Rican History

pre-1493
Island is a homeland of the Arawaks, a native people originally from South America. They call it "Boriquén."

1493
Christopher Columbus lands on the island and claims it for Spain.

1511
Arawak revolt against Spanish occupation.

1520s
Beginning use of Africans as slave labor.

1822
Slave uprising.

1865
Cuban and Puerto Rican emigrants in New York City form Republican Society to agitate for independence from Spain.

1868
Lares Rebellion, demanding Puerto Rico's independence from Spain.

1873
Slavery abolished in Puerto Rico.

1898
U.S. troops invade Puerto Rico during Spanish-American War. Spain cedes Puerto Rico to the U.S. under Treaty of Paris.

1898-1900
U.S. military governs Puerto Rico.

1900
U.S. Congress passes Foraker Act, establishing a U.S.-controlled civilian government.

1917
Puerto Ricans made U.S. citizens.

1922
Nationalist Party founded, demanding Puerto Rico's independence from the U.S.

1929
Depression hits Puerto Rico.

1937
Police open fire on peaceful protest march by the Nationalist Party in the city of Ponce, killing 18 people.

1938
Luis Muñoz Marín founds the Popular Democratic Party.

1946
Puerto Rican Independence Party founded.

1947
Beginning of "Operation Bootstrap" industrialization plan and mass emigration to the United States.

1948
Muñoz Marín becomes first elected governor of Puerto Rico.

1950
Nationalist uprising. Thousands of independence sympathizers are jailed.

1952
"Commonwealth" status implemented.

1967
New Progressive Party founded, advocating U.S. statehood for Puerto Rico.

1972
Decolonization committee of the United Nations declares Puerto Rico to be a colony of the United States and demands self-determination for the island.

1975
Official unemployment rate reaches 20 percent.

1987
Puerto Rican population living in the U.S. reaches two and a half million.

1989
Governor of Puerto Rico asks U.S. Congress for a plebiscite on the island's future status.

48

Historical Notes on Puerto Rico

by Emily Díaz Valcárcel
from *The Art Heritage of Puerto Rico*

Historical Notes on Puerto Rico

Emilio Díaz Valcárcel

Puerto Rico is the smallest and most easterly of the group of islands known as the Greater Antilles. The other islands that comprise the group are Hispaniola (the Dominican Republic and Haiti), Cuba, and Jamaica. To the east of Puerto Rico lie the islands of Vieques and Culebra, which are municipalities of the main island. Close to the western coast of Puerto Rico there are three isles that are practically deserted: Mona, Monito, and Desecho, which form part of the Puerto Rican territory. Southeast of Puerto Rico, toward the coast of Venezuela, are hundreds of small islands, called as a whole the Lesser Antilles.

The entire area of Puerto Rican territory is some 3,435 square miles. The capital of Puerto Rico is San Juan.

The terrain of Puerto Rico is mainly mountainous. Its highest peak is Cerro de Punta, which rises to 4,389 feet. The climate is subtropical, with a mean temperature varying between 70 and 80 degrees Fahrenheit. Among the major rivers is the Río Grande de Loíza.

Puerto Rico was discovered by Christopher Columbus during his second voyage to the New World, on November 19, 1493. Columbus named the island San Juan Bautista (Saint John the Baptist) in honor of Prince Don Juan, son of the Catholic monarchs of Spain. The island was then inhabited by the Taíno Indians. They tilled the land, were hunters and fishermen, and had developed the art of ceramics. Also, the Taínos operated a rudimentary textile industry and engaged in trade with the inhabitants of neighboring islands.

In 1508, Juan Ponce de León — the first Governor of the country — began settling the land. Although Ponce de León made an agreement with Agüeybana, overall Chief of the island, so that all could live side by side, the settlers before long subjected the natives to hard tasks in working the gold mines. Since the Indian people were not used to arduous work or to the harsh treatment they suffered at the hands of the colonizers, many of them died in the course of the first decades. However, by

Notas Históricas sobre Puerto Rico

Emilio Díaz Valcárcel

Puerto Rico es la menor y más oriental del grupo de islas conocidas como Antillas Mayores. Componen el resto del grupo La Española — República Dominicana y Haití — Cuba y Jamaica. Al este de Puerto Rico se hallan las islas de Vieques y Culebra, que constituyen municipios de la isla principal. Cerca de las costas occidentales de Puerto Rico se hallan tres islitas prácticamente desiertas: Mona, Monito y Desecho, que forman parte del territorio puertorriqueño. Al sudeste de Puerto Rico y hacia las costas de Venezuela se encuentran centenares de pequeñas islas, llamadas en su conjunto Antillas Menores.

La totalidad del área del territorio puertorriqueño es de unas 3,435 millas cuadradas. La capital de Puerto Rico es San Juan.

La superficie de Puerto Rico es mayormente montañosa. Su pico mas alto es el Cerro de Punta que alcanza a unos 4,389 pies de altura. El clima es subtropical con temperatura en un promedio de los 70 y 80 grados Fahrenheit. Entre los ríos principales se cuenta el Río Grande de Loíza.

Puerto Rico fué descubierto por Cristóbal Colón en su segundo viaje al Nuevo Mundo, el 19 de noviembre de 1493. Colón llamó la isla de San Juan Bautista en homenaje al príncipe Don Juan, hijo de los Reyes Católicos de España. Las isla estaba poblada entonces por los indios taínos. Estos eran agricultures, practicaban la caza y la pesca y habían desarrollado el arte de la cerámica. Poseían una rudimentaria industria textil y practicaban el comercio con los habitantes de las islas vecinas.

En 1508 Juan Ponce de León — primer gobernador del país — dió comienzo a la colonización. Aunque Ponce de León hizo un pacto de convivencia con Agüeybana, cacique general de la isla, los colonizadores no tardaron en someter a los naturales a duros trabajos en la explotación de las minas de oro. Como la población aborigen no estaba acostumbrada a trabajos rudos ni al maltrato que padecían de manos de los colonizadores, fue desapareciendo físicamente durante el correr de las primeras décadas. No obstante, ya españoles e indios then the Spanish and Indians had begun to intermarry and to procreate.

As the gold in the mines was running out, sugar cane was introduced as a product that could strengthen the economy. However, because of the scarcity of native labor, the new industry threatened to fail. As a result the practice of bringing in slaves taken from the western coast of the African continent was begun. In time, the mixture of Blacks, Indians, and Spanish settlers brought about the Puerto Rican people and produced its culture.

The geographical position of the island made it a natural strategic bastion for the colonization of the New World. For that reason the island was the victim of attacks by European powers, such as Holland, France, and England, who aspired to conquer it. In order to defend the island, the Spanish built – with the massive help of slave labor – the forts of La Fortaleza and San Felipe del Morro, which were constructed midway through the XVI Century. Several European countries then engaged, and continued to do so through the next centuries, in the smuggling of merchandise and Black slaves between the islands of the Antilles. Pirates and corsairs abounded.

When the gold mines were finally exhausted, the following centuries saw intensified growing of cane, coffee, and ginger. The economy underwent frequent ups and downs; quite often the strong hurricanes devastated the cultivated fields and wiped out the cattle. In the meantime, the historic personality of the Puerto Rican people was taking shape, its culture was creating a character all its own, which showed in the arts, handicrafts, popular music, and dance. Toward the middle of the XVIII Century, our first painter, José Campeche, was born. His work was destined to be a brilliant starting point for the country's art.

In 1812, the Puerto Rican-born Ramón Power was elected delegate from the island to the Spanish Cortes (Parliament).

habian empezado a mezclarse mediante matrimonios y uniones libres y a procrear descendencia.

En vista de que las minas de oro se iban agotando, se introdujo la caña de azúcar como renglón que permitiera afianzar la economia. Sin embargo, debido a la creciente escasez de mano de obra indigena, la nueva industria amenazaba con fracasar. Se puso en práctica entonces la introducción de esclavos traídos de las costas occidentales del continente africano. Con el correr del tiempo, la fusión de negros, indios y españoles dió comienzo a la sociedad puertorriqueña y produjo su cultura.

La posición geográfica de la isla le deparaba el papel de bastión estratégico en la colonización de las tierras del Nuevo Mundo. Por tal razón la isla fué víctima de los ataques de potencias europeas como Holanda, Francia e Inglaterra, que pretendian adueñarse de ella. Para defenderla, los españoles erigieron – con la ayuda masiva de la mano de obra de los esclavos – los fuertes La Fortaleza y San Felipe del Morro, que hacia mediados del siglo XVI. Varios paises europeos se dedicaron entonces – y durante los próximos siglos – al contrabando de mercancias y esclavos negros entre las islas antillanas. Proliferaron piratas y corsarios.

Agotadas finalmente las minas de oro, se intensificó durante los siglos siguientes el cultivo de la caña, el café y el jenjibre. La economia sufria frecuentes altibajos; en no pocas ocasiones los fuertes huracanes devastaban los sembrados y mataban al ganado. Mientras tanto, la personalidad histórica del pueblo puertorriqueño se iba formando; su cultura iba creando un carácter propio reflejado en el arte, la artesania, la música popular y el baile. Hacia mediados del siglo XVIII nace nuestro primer pintor, José Campeche. Su obra significará un punto de partida brillante en el arte del pais.

En 1812 el puertorriqueño Ramón Power es elegido delegado de Puerto Rico en las Cortes (Parlamento) españolas. Reunidas

Meeting in the city of Cádiz, Spain, the Cortes promulgated the First Constitution in the history of that country. As a result of his outstanding part in the historic event, Power was named Vice-President of that body. As a province, Puerto Rico had real and effective participation in the Spanish Government.

In the first decades of the XIX Century, sporadic rebellions of the slaves broke out as a result of the revolutionary fervor that had gripped the Spanish American continent.

In 1832 the Conciliary Seminary was founded. This was a higher learning institution that was to further the development of culture; men, who became shining lights in the fields of politics, the arts, science, and education, studied there. Scholarships were granted. Poets and writers began to look to the native land to sing its praises or try to fathom its social and cultural peculiarities in an endeavor to mold its identity in a creative fashion. The national consciousness was waking up, rising toward the light. The Puerto Ricans were able to recognize in themselves the existence of a world different from that of the Spanish who ruled the country. This consciousness in itself and its subsequent self-evaluation took a dramatically revolutionary shape with the call to arms at Lares, a rising led by a group of patriots against Spanish imperialism on September 23, 1868. Among the objectives of the rebellion – in addition to the proclamation of the Republic – was the abolition of slavery. The intellectual leader of the call to arms was Ramón Emeterio Betances, now known as the Father of his Country. Although the rising failed from a military point of view, it showed the desire of the Puerto Ricans to fight for independence. Another of the results of the Lares event was the abolition of slavery on March 22, 1873.

In the second half of the XIX Century, the first political parties were organized; these were the Liberals and Conservatives. Ramón Baldorioty de Castro in 1884 founded the Autonomist Party, which in 1897 achieved the longed-for autonomy for the island. The country gained self-

en la ciudad de Cádiz, España, las Cortes promulgaron la Primera Constitución en la historia de aquel país. Como resultado de su destacada participación en el histórico hecho, Power fué elegido vicepresidente de dicho cuerpo. En su condición de provincia, Puerto Rico tuvo participación real y efectiva en el gobierno español.

Desde las primeras décadas del siglo XIX ocurren esporádicas rebeliones de esclavos como resultado del fervor revolucionario que estremecía al continente latinoamericano.

Se funda en 1832 el Seminario Conciliar, institución de enseñanza superior que habría de estimular el desarrollo de la cultura y en cuyas aulas estudiaron hombres que se destacarían en las esferas políticas, artísticas, científicas y pedagógicas. Se otorgan becas de studio. Poetas y escritores comienzan a dirigir la vista hacia su propia tierra para cantarle o tratar de explicar sus fenómenos sociales y culturales en un intento de plasmar creadoramente su identidad. La conciencia nacional se había ido desperezando, surgiendo a la luz. Los puertorriqueños lograron reconocer en sí mismos la existencia de un mundo distinto al mundo de los españoles que dominaban el país. Esa conciencia de sí mismos y su consiguiente autovaloración cobró forma dramáticamente revolucionaria con el estallido del Grito de Lares, levantamiento armado que efectuó un contingente de patriotas contra el imperialismo español el 23 de septiembre de 1868. Entre los objetivos de la rebelión se contaba – aparte de la proclamación de la República – la abolición de la esclavitud. El máximo dirigente intelectual del Grito fue Ramón Emeterio Betances, hoy conocido como el Padre de la Patria. Aunque el levantamiento fracasó desde un punto de vista militar, demostró el deseo de lucha de los puertorriqueños por la independencia. Otra de las consecuencias del Grito de Lares fué la abolición de la esclavitud el 22 de marzo de 1873.

En la segunda mital del siglo XIX se organizan los primeros partidos políticos: el Liberal y el Conservador. Román Baldorioty de Castro funda en 1884 el Partido Autonomista, que en 1897 logrará la tan ansiada autonomía para la isla.

government and a popularly elected Parliament, as well as the prerogative of entering into trade agreements with other countries and deciding on matters relating to customs and tariffs. Puerto Rico minted its own currency and began to develop its foreign trade. But this autonomy did not last long. As a result of Spain losing the Spanish American War, a change of sovereignty came about. After shelling the capital city of San Juan, the American troops invaded the country, entering through the town of Guánica on July 25, 1898, under the command of General Nelson A. Miles, not without resistance from Spanish Army and Puerto Rican groups.

In the years prior to the invasion a lively cultural and literary milieu had flourished. Eugenio María de Hostos traveled on the continent in the course of his work as teacher, philosopher, and patriot. Manuel Zeno Gandía published his novel *La Charca*, in which he implacably depicts the forsaken conditions in the life of the farm laborer.

The Puerto Rican Atheneum, founded in 1876, dedicated its classes to scientific and artistic education and fostered dialogue. Literary reviews were founded and books were published. In the visual arts Francisco Oller shone out. Music gathered relative forcefulness. A cultural effervescence was evident, but the change in sovereignty caused a dramatic turnabout in the life of the country.

From 1898 to 1900 the United States imposed a military government on the basis that the island had become its possession as the spoils of war, in accordance with the Treaty of Paris, which ended the dispute between Spain and the United States. In 1900 the United States gave effect to the Foraker Act in the island, recognizing Puerto Rico as part of its territorial domain with a civil government and an American governor named by the President.

From the forum of the Union Party of Puerto Rico, José de Diego began a tenacious campaign to save the national culture and obtain independence. In 1917, under the Jones Law, United States

El país empezó a gozar de gobierno propio y de un Parlamento elegido popularmente, así como de las prerrogativas de pactar tratados comerciales con otros países y decidir lo relativo a aranceles y aduanas. Puerto Rico acuñó su propia moneda y se preparaba a desarrollar su comercio exterior. Pero la autonomía duró poco. Como consecuencia de la pérdida por España de la guerra hispanoamericana, se produjo el cambio de soberanía. Después de bombardear la ciudad capital de San Juan, las tropas norteamericanas invadieron el país, entrando por el pueblo de Guánica el 25 de julio de 1898 bajo la comandancia del General Nelson A. Miles no sin encontrar la resistencia de grupos del ejército español y de puertorriqueños.

En los años anteriores a la invasión había florecido un vivo ambiente cultural y literario. Eugenio María de Hostos había recorrido el continente en su labor de pedagogo, filósofo y patriota. Manuel Zeno Gandía publicó su novela *La Charca*, en la que refleja implacablemente la situación de desamparo en que transcurría la vida del campesino.

El Ateneo Puertorriqueño, fundado en 1876, abre sus aulas a la educación científica y artística y patrocina el diálogo. Se fundan revistas literarias y se publican libros. En las artes plásticas descuella Francisco Oller. La música cobra relativo vigor. La efervescencia cultural era evidente. El cambio de soberanía introdujo un dramático compás de espera en la vida del país.

Desde 1898 hasta 1900 los Estados Unidos instauró un gobierno militar basándose en que la isla pasaba a su poder como "botín de guerra," según lo acordado en el Tratado de París, que puso fin a la contienda entre España y los Estados Unidos. En 1900 los Estados Unidos pone en vigor en la isla el Acta Foraker, reconociendo a Puerto Rico como parte de su dominio territorial con un gobierno civil y un gobernador estadounidense nombrado por el Presidente.

Desde la tribuna del Partido Unión de Puerto Rico, José de Diego inicia una tenaz campaña en pro de la salvación de la cultura nacional y la independencia. En 1917, en virtud de la Ley Jones, se le impone la

nationality was imposed on the Puerto Ricans. The House of Delegates, a body representative of popular will, and its President de Diego, opposed the stripping of the native citizenship from the sons of the country. Thousands of Puerto Ricans were recruited for service in the American Army and were sent to the battle fronts in the First World War. Since then there has been compulsory military service in the island.

Writers soon began to discuss in their books the acute crisis that the country's agriculture and economy in general were suffering. The coffee industry went bankrupt, monocultivation of sugar cane was fostered. Books were written on the subject of the impact of American culture on that of Puerto Rico. From then on, art in general took the side of the native values with the firm intention of protecting the Puerto Rican culture.

In 1930 Pedro Albizu Campos took over the leadership of the Puerto Rican Nationalist Party and launched a passionate campaign for independence. In 1938 he was sentenced to 10 years in federal prison with other members of his party. Upon his return, Albizu continued to preach independence. In 1946 President Harry S. Truman appointed Jesús T. Piñero to be Governor of Puerto Rico, the first Puerto Rican to hold that position. One year later the Jones Law was amended and it was decided that the governors of Puerto Rico should be elected by the islanders from then on. In 1948 Luis Muñoz Marín became the first governor elected by popular vote. In the meantime, an industrialization program was developed under the name of Operation Boot Strap, in which industries settling in the country would be granted tax exemptions. Agriculture faced a deep crisis. Thousands of farm laborers left the countryside and migrated to the urban centers. As a result of this, the massive emigration to New York and other cities of the United States began. In 1950 the nationalist revolt broke out and Albizu Campos was again thrown into jail. He died in April 1965.

ciudadanía norteamericana a los puertorriqueños. La Cámara de Delegados — organismo representativo de la voluntad popular — y su presidente de Diego se oponen a que se despoje a los hijos del país de sus ciudadanía natural. Millares de puertorriqueños son reclutados por el Ejército de los Estados Unidos y enviados a los frentes de batalla en la Primera Guerra Mundial. Desde entonces existe en la isla el servicio militar obligatorio.

Los escritores no tardan en reflejar en sus obras la aguda crisis por la que atraviesan la agricultura y la economía del país. La industria del café cae en la bancarrota, se patrocina el monocultivo de la caña de azúcar. Se producen libros sobre el impacto de la cultura norteamericana en la puertorriqueña. En lo sucesivo, el arte en general se pondrá del lado de los valores autóctonos en una firme decisión de salvaguardar la cultura propia.

En 1930 Pedro Albizu Campos toma la dirección del Partido Nacionalista Puertorriqueño e inicia una apasionada campaña en favor de la independencia. En 1938 es sentenciado a cumplir 10 años de prisión federal en compañía de otros miembros de su partido. A su regreso, Albizu continúa la prédica independentista. En 1946 el presidente Harry S. Truman nombra a Jesús T. Piñero Gobernador de Puerto Rico, siendo el primer puertorriqueño que ocupa el cargo. Un año más tarde se reforma la Ley Jones y se decide que los gobernadores de Puerto Rico debían ser elegidos por el pueblo en lo sucesivo. En 1948 Luis Muñoz Marín pasa a ser el primer gobernador elegido por voto popular. Mientras tanto, se lleva a cabo un programa de industrialización bajo el nombre de Operación Manos a la Obra, en el cual a las fábricas que se establecieran en el país se les concedía exención contributiva. La agricultura afronta una crisis profunda. Millares de campesinos abandonan los campos y emigran a los centros urbanos. Se inicia, como resultado de lo anterior, la emigración masiva a Nueva York y otros ciudades de los Estados Unidos. En 1950 estalla la revuelta nacionalista y Albizu Campos es nuevamente encarcelado. Murrio en abril de 1965.

On July 25, 1952 — after a referendum held the previous year — the Commonwealth of Puerto Rico was established on the basis of Law 600 signed by the President of the United States in 1950.

The governors elected by the Puerto Ricans have been Luis Muñoz Marín (1948-64), Roberto Sánchez Vilella (1964-68), Luis A. Ferré (1969-73), and Rafael Hernández Colón (1973-).

Puerto Rico has a republican system of government with its Executive, Legislative, and Judiciary branches. The Legislative branch is bicameral — Senate and House of Representatives. General elections are held every four years with the participation of voters 18 years of age and over.

The major parties are:

1. The Popular Democratic Party, presently in office, whose chairman is Governor Rafael Hernández Colón. He supports the Commonwealth as a political system.

2. The New Progressive Party, which favors federation as a state.

3. The Puerto Rican Independence Party, which aspires to national independence and socialism.

In addition to the hundred-year-old Puerto Rican Atheneum, the Institute of Puerto Rican Culture, founded in 1955, is engaged in furthering the visual and graphic arts, literature, the theater, music, handicrafts, and in safeguarding a large part of the cultural heritage.

In the decade of the 40s, a strong literary movement developed in conjunction with a truly vigorous thrust into indigenous visual arts, particularly in graphics. Furthermore, popular music of the island now extends far beyond its frontiers.

Today distinguished artists have acquainted people in various parts of the world with the art of Puerto Rico. Their creative endeavors embody a profound patriotism and a desire for the preservation of the national identity.

El 25 de julio de 1952 se proclama, después de un referéndum celebrado el año anterior, el establecimiento del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, basado en la Ley 600 firmada por el Presidente de los Estados Unidos en 1950.

Los gobernadores elegidos por los puertorriqueños son: Luis Muñoz Marín (1948-64), Roberto Sánchez Vilella (1964-68), Luis A. Ferré (1969-73) y Rafael Hernández Colón (1973-).

Puerto Rico posee un sistema republicano de gobierno con sus ramas Ejecutiva, Legislativa y Judicial. El poder legislativo es bicameral — Senado y Cámara de Representantes. Cada cuatro años se celebran elecciones generales en las que participan los electores a partir de los 18 años de edad.

Los partidos principales son:

1. El Partido Popular Democrático, actualmente en el poder y cuyo presidente es el gobernador Rafael Hernández Colón. Apoya el Estado Libre Asociado como sistema político.

2. El Partido Nuevo Progresista. Promulga la estadidad federada.

3. El Partido Independentista Puertorriqueño. Aspira a la independencia nacional y al socialismo.

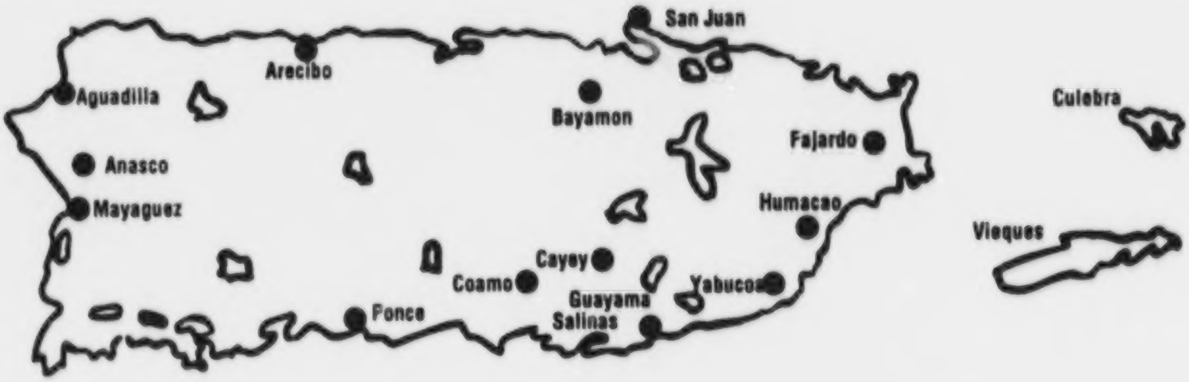
Al igual que el centenario el Ateneo Puertorriqueño, el Instituto de Cultura Puertorriqueña, fundado en 1955, se ocupa de fomentar las artes plásticas y gráficas, la literatura, el teatro, la música, la artesanía y de salvaguardar buena parte del patrimonio cultural del país. Lo mismo puede decirse de la Universidad de Puerto Rico y de diversas instituciones culturales.

En la década de los años cuarenta surge un fuerte movimiento literario conjuntamente con un auténtico auge de las artes plásticas y gráficas. La música popular rebasa las fronteras de la isla.

Hoy día destacados artistas han dado a conocer el arte de Puerto Rico en diversas latitudes del planeta. En la mayor parte de esas manifestaciones creadoras se manifiesta un profundo compromiso patriótico y la voluntad de expresar la identidad nacional en lucha por su salvación.

Puerto Rico Information for Teachers

from The Museum of American Folk Art


San Juan
Arecibo
Aguadilla
Bayamon
Culebra
Fajardo
Anasco
Mayaguez
Humacao
Vieques
Cayey
Coamo
Yabucoa
Guayama
Ponce
Salinas

History of Puerto Rico:

a. Early History

The original inhabitants of Puerto Rico were the Taino Indians, members of a larger group of Indians called Arawaks who migrated northward from the Amazon River Basin in South America. The Taino reached Puerto Rico about 600 years before Columbus's arrival in 1493. Their closest neighbors were the Caribs, a cannabalistic tribe who inhabited the northern coast of South America and the Southwest Indies.

The Taino were a peaceful people whose numbers are estimated between 20,000 and 50,000 at the time Columbus arrived. They had limited knowledge of agriculture, but understood irrigation and lived on sweet potatoes, manioc, pineapples, shellfish, and other seafoods. Some Taino words, such as canoa (canoe), hamaca (hammock), and tabaco (tobacco) have entered the English language.

The Taino lived in clans and were led by caciques (chiefs). Their society consisted of four classes: chiefs, nobles, commoners, and slaves. Chiefs were entitled to special houses, food, clothing, and preferential treatment from the others. While some chiefs controlled only small towns, others had power over districts or provinces. Chieftainship was inherited, along with a set of titles and zemis (figures carved from wood, stone, and other materials in human and animal forms), which implied supernatural recognition and power to the chief.

The Taino religion centered around these zemis. Their ceremonies were held in dance and ball grounds. Taino men wore breech cloths, and the women wore aprons made from palm or cotton fibers. The length of the apron was a sign of rank. They wore their hair short and painted zemi patterns on themselves for ceremonial decoration.

b. Colonial Period

Columbus learned of Puerto Rico's existence in 1493 when he was on his way to Hispaniola, another island in the Caribbean. Fifteen years after

Columbus's discovery, Ponce de León, a Spanish explorer, came to Puerto Rico and found gold. In 1509, he conquered Puerto Rico and was appointed governor of the island by the King and Queen of Spain. In 1510, slaves were imported from Africa to work on the plantations and in gold mines. Ponce de Leon ruled until 1512, when he was removed by political rivals. In 1515 sugar cane was introduced from the Dominican Republic. Gold mining ended in 1570, because the mines were emptied. By this time, almost all of the Taino Indians had been killed or enslaved, intermarried with the Spaniards, or died from diseases.

Puerto Rico was of strategic military importance because it enabled Spanish ships to have a safe harbor during their explorations of and attacks on other countries. The Spanish converted the port of San Juan, on the northeastern coast of the island, into a military post and constructed a fortress, El Morro, to protect the port. The fortress withstood attacks from various other navies over the centuries, including English and Dutch.

The years from 1600 to 1800 were a relatively stagnant time for Puerto Rico. Beginning in 1815, Puerto Ricans were given certain economic freedoms by the Spanish government. Trade with non-Spanish countries was permitted through the ports, and free land was given to new settlers. Some freedom of the press was also permitted. Along with these changes, non-Spanish Catholics were allowed to live in Puerto Rico.

Puerto Ricans were ruled by harsh colonial laws. There were revolts against the colonial government, which usually resulted in harsh reprisals. Real legislative change in Puerto Rico began in 1865, when a local commission was chosen by the people to produce a report that would serve as a basis for governmental reform. Slavery was abolished in 1873.

c. U.S. Control and Current Events

In 1898, Puerto Rico became a U.S. possession as a result of the Spanish-American War. In 1900, the Foraker Act was passed allowing the U.S. to institute a civil government. After the Foraker Act, a law called the Organic Law was passed, allowing more Puerto Ricans to participate in the government. The Jones Act, March 2, 1917, gave U.S. citizenship to all Puerto Ricans, allowing them to travel throughout the U.S. without the use of a passport, and declared the island a U.S. territory. This meant that workers could organize for collective bargaining and associate with U.S. labor unions. Puerto Rico then adopted the U.S. currency and began a large scale sugar industry. All other foodstuffs were imported. At the same time, the society underwent a dramatic social change: modern hygiene and medical knowledge nearly doubled the population.

In 1940, a political party called the Popular Democratic Party was formed. Led by Luis Muñoz Marín, it was organized to improve the conditions of the working people. It gained support through the use of its slogan, "Bread, land, and liberty." The governor allowed the P.D.P. to redistribute the land, enforce minimum wage, labor laws, and income tax. On July 25, 1952, Puerto Rico adopted its own constitution and bill of rights, and became a self-governing commonwealth of the U.S. During the 1950's many Puerto Ricans migrated from Puerto Rico to the U.S. seeking jobs. The adjustment was difficult for many because they could not speak English .

In 1957, the Puerto Rican legislature set up a commission to study Puerto Rican-U.S. relations. In 1967, the U.S. government gave Puerto Rico a choice of remaining a commonwealth, or becoming a state or an independent nation. The people voted to remain a commonwealth. On February 27, 1989, President Bush openly declared his support for Puerto Rico's statehood. In 1990, the Puerto Rican legislature passed a bill declaring Spanish the only official language of Puerto Rico. This reduces the chances that Puerto Rico will become a state.

Geography and Climate

Puerto Rico is located in the Caribbean; it is the easternmost island of the West Indies, called the Greater Antilles, of which Cuba, Hispaniola, and Jamaica are the larger islands. Its total area is 3,515 square miles. Puerto Rico is a mountainous area, with its highest peak being Cerro de Punta which is 4,880 ft. high. The capital of Puerto Rico is San Juan.

The average annual temperature is 77 degrees Fahrenheit. The island has rainy and a dry season which lasts from May through November. Tropical storms usually hit the area from July through October.

Economy

The island's principle industries are manufactured goods including: pharmaceuticals, chemicals, metals, electric machinery and equipment, petroleum products, food products, and apparel. Puerto Rico's main crops are coffee, plantains, bananas, yams, pineapples, garbanzo beans, peppers, pumpkins, coriander, lettuce, and tobacco. Puerto Rico imports almost all the goods that its citizens need.

Puerto Rico's warm climate and sandy beaches have created a thriving tourist industry. The soil is also an important resource. Over 350 types of soil exist on the island which are conducive to the growth of many types of crops. The earth also yields cobalt, nickel, clay, limestone, sand, gravel and stone. Gold was once abundant, but the Spaniards exhausted the supply.

Population

The 1990 preliminary census was 3,599,000. The population density of 1986 was 956.6 per square mile; 66.8% of the people lived in urban areas in 1980.

Culture

a. Ethnic Background

Most people in Puerto Rico are of Spanish descent. Although the first inhabitants were the Taino Indians, today there are no full-blooded Indians. Some Puerto Ricans are descendents of Indians who intermarried with the Spaniards. Descendents of the African slaves live along the coastal lowlands. A smaller part of the population is of Portuguese, Italian and French descent.

b. Religion

Approximately four out of five Puerto Ricans are Roman Catholics. After Puerto Rico was ceded to the United States, 20% of the population responded to the evangelism of other Christian denominations. The largest Protestant groups in Puerto Rico consist of members of the Assemblies of God and the Baptist, Methodist, and Presbyterian churches. A growing number of people believe in spiritualism. They believe that spirits of departed persons may communicate with the living.

c. Holidays

The people of Puerto Rico celebrate many holidays. During the Christmas season, children receive presents on Christmas Day, but they also receive presents on Three King's Day (January 6), which marks the end of the Christmas season. Also celebrated in January is the birthday of the Puerto Rican educator and essayist, Eugenio María de Hostos (January 11). In mid-February there is the Ponce de Leon Carnival in San Juan. From late February to early March there is El Dulce Sueño Paso Fino Horse Show in Guayama. Emancipation Day, which marks the abolition of slavery in 1873, is observed on March 22nd. A fuller listing of holidays includes:

(over)

Puerto Rican Holidays

January 6	Three Kings Day
January 11	Birthday of Eugenio Maria de Hostos
Mid February	Ponce de Leon carnival
Late February	El Dulce Sueno Paso Fino Horse Show
March 22	Emancipation Day
April 16	Birthday of Jose de Diego, Puerto Rican patriot
Early May	Puerto Rican beauty pageant in San Juan
May/June	Puerto Rican theater festival in Old San Juan
Early June	Flower festival in Aibonito
June 23	Eve of San Juan Bautista Day
Mid-July	Barranquitas - National Crafts Capital
July 17	Birthday of Luis Muñoz Rivera, Puerto Rican patriot
July 25	Constitution Day, marks the adoption of the Puerto Rican constitution in 1952
October 12	Columbus Day, called Día de la Raza, or Day of the Race
November 11	Discovery Day, marking Columbus' arrival in Puerto Rico in 1493.

Art

a. Religious Art: Santos

The Spanish word santo (plural santos), literally translated as "saints," is a term for any sacred or holy image made for church or household use. In Puerto Rico, santos primarily are wood carvings of Roman Catholic saints and other divine figures made by artists called santeros. The few women who carve are called santeras.

The tradition of household saints developed partially because the geography of Puerto Rico (mountainous regions with poor road systems) made it difficult for people to get to church in the 1700's and 1800's. Santos allowed the isolated and economically depressed rural dwellers to maintain their faith through worshipping at home. In the eyes of a faithful Christian, santos are receptacles of divine energy. They are a visual embodiment of the invisible supernatural presence. They evoke the Divine Beings and other holy personages they represent. Santos need not be carved in perfect likenesses of the saints they represent, but they must be blessed by a Roman Catholic priest before they are used.

Santos are usually placed in a niche or on a small shelf out of the reach of children located either in the bedroom or living room. Worship can take various forms, including looking at the Santos, private and public prayer, songs, and music.

Some people also make votive offerings to the saints. In Puerto Rico, ex-votos often are representations of miniature human and animal figures and human body parts made out of tin. They represent those who have been healed from disease, pain, or injury. A worshipper places ex-votos on the santo to thank him for healing. Other gifts suitable for thanking santos include: a fresh coat of paint for the santo, a change of clothing (santo de vestir), small tin lamps (grillas) set on the altar, and locks of hair intertwined with ribbon.

Puerto Ricans have a personal view of the saints; many believe saints can and do directly intervene in human affairs to protect people from danger, provide solutions to daily problems, cure illness, and satisfy people's needs. Puerto Ricans honor 115 different saints in their worship.

The carved representation of the Three Kings is a special favorite with children. The story of the Kings Gaspar, Melchior, and Balthazar, who rode to Bethlehem bearing gifts to give for the baby Jesus is represented in many different variations of santos and commemorated with special celebrations. On Three Kings Day, January 6, there are religious rituals, songs, special foods, fireworks, gift giving, the making of home altars, and an equivalent of carolling, called parandas, where groups wind their way singing from house to house. On the eve of the feast of Three Kings, children put grass as food for the horses the Kings ride. Children believe Melchior is the most generous and gives the best gifts.

Another favorite is Saint Anthony, who is also know as El Milagrero, the miracle-worker. He helps people find lost objects and cure animal diseases. He also protects against fire, bears news of absent people, and is the patron of lovers and marriage. If he fails to grant their wishes, people may beat his image, stand it on its head, or turn it to face the wall, even plunge it in a bucket of water.

Santos range in size but come in three broad categories:
1) miniatures: under 4 inches, 2) regular: 4 to 15 inches, 3) large: 15 to 25 inches. Santos are usually made of wood, but they are also made of terra cotta, clay, and papier mâché cast from rubber molds. Santeros usually use ordinary tools such as a ruler, pocket-knife, ordinary kitchen knife, and the straight razor which they adapt to their own needs.

First, the figure is carved from wood. The nose is always modelled, the eyes grooved. Relief (shallow carving) is used to show the folds of the clothes. The ears are either shaped or later outlined in black paint. The upper arms and forearms are carved separately and attached at the elbow joint with glue, dowels, or nails. If the figure requires wings or a halo, slots are made in the back or a small hole is bored into the head. The figure is then sanded with fine sandpaper.

The Santero then prepares the wood for painting and decorating. It is dipped in either sealer or boiled animal glue (agua de cola) and allowed to dry. The features are outlined with black paint. Two coats of paint are the preferred application. Gold leaf, gilt or metallic paint may be used for trim. The eyes are painted over and the hair or beard is either carved or painted in. Attributes (personal characteristics with which to recognize certain santos) are made from any available materials.

POST VISIT HANDS-ON ART PROJECT:
Papier-Mache Santo

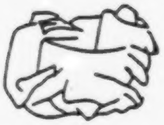
Materials:

Plastic bottle, salt , newspaper, masking tape, bowl, water, Elmer's glue or paste, tempera paints, brushes.

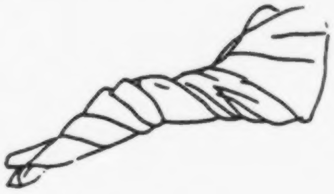
Instructions:

1. Cut the newspaper into strips about 1 inch wide.
2. Find a medium sized plastic bottle (for example, a bleach dishwashing, or maple syrup bottle). Fill half of the bottle with salt, so that it won't tip over.
3. Take half a sheet of newspaper crumble it into a ball. **(a)** Next, take the other half of the sheet of newspaper, wrap the ball of newspaper in it, twisting the ends tightly. **(b)** This will be the head. Put it inside the opening of the bottle. **(c)**

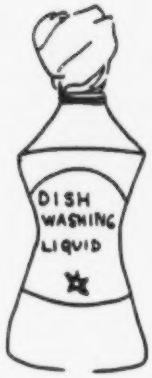
(a)



(b)

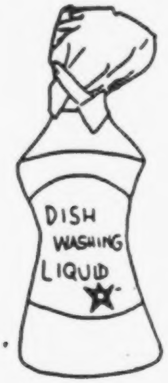


(c)



4. Take a piece of masking tape and tape around the edge of the bottle neck to make sure the head is in place. **(d)**

(d)



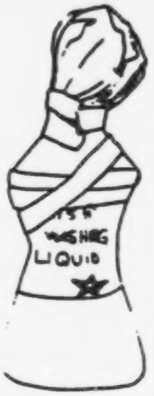
5. Set aside a fairly deep bowl and stir Elmer's glue or paste with enough water that it produces a creamy mixture. This will serve as your glue.

6. Dip the strips into the glue until the strips are covered with the mixture.

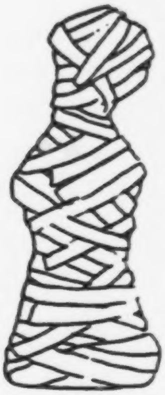
7. Strip off excess glue and apply the strips to the bottle, smoothing them out as soon as you have put them on. (e)

8. Keep repeating this until you reach your fifth or sixth layer of newspaper. (f)

(e)

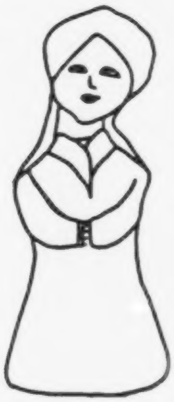


(f)



9. Clean up and let your figure dry for a day or two, depending on the humidity level. The figure should be completely hard when dry.

10. After the figure is thoroughly dry, paint it. Indicate facial features and clothing with the use of colors, line, and pattern.



The Theatrical Language Class:

Ideas for Integrating Drama into Foreign Language Class

by James Crapotta

from *The Northeast Conference Newsletter*

The Theatrical Language Class: Ideas for Integrating Drama into the Foreign Language Classroom

James Crapotta, Barnard College

Theater and the language classroom have certainly not been strangers. Most language teachers have used some form of drama in the language classroom - from the acting out of grammatically or functionally driven dialogues presented in many textbooks to the assigning of skits for students to perform. Many of the these now "traditional" theater activities, however, suffer the fate of video viewing: they are the exception rather that the rule, often reduced to the equivalent of the "Friday afternoon activity."

This article takes as its point of departure the view that theatrical activities can and should be built into the very texture of a language class and that language classes can become much livelier if they are not only proficiency-oriented but theater-oriented as well. Implicit in my argument is the belief that the move towards proficiency, while laudable in its placing practical communication in the forefront of our pedagogical thinking, runs the risk, by that very emphasis on practicality, of creating a very narrow view of what will motivate students in a classroom.

Is the only way to induce students to perform such language functions as telling time, talking of obligations, asking or giving advice, narrating or describing in the past to reduce the scope of their discourse to the self, the family and the school/university, in short, the personalities and situations they know only too well? Cannot the introduction of occasional extraordinary personalities and controversial, emotional or absurd situations serve as a stronger motivational force? "Proficiency" stands for much more than the everyday, to be sure, but many of our proficiency-driven newer textbooks at the elementary and intermediate levels, while strong on everyday language and situations, tend to give short shrift to the dramatic, imaginative and expressive use of language.

Using theater in the language classroom means not simply putting on plays but creating in the classroom a locus where dramatic and creative interchange can and does take place on a regular basis, where the teaching and learning of language content and function is couched in activities that require leaving the individual's everyday world and imagining all sorts of new situations and responses to those situations. Theater and drama activities tap into the creative resources of both teachers and students and demand that both interact, express feelings and create interesting characters in conflictive situations. According to Maley and Duff, dramatic activities **draw on the natural ability of every person to imitate, mimic and express himself or herself through gesture. They draw, too, on the student's imagination and memory and natural capacity to bring to life parts of his or her past experience that might never otherwise emerge. They are dramatic because they arouse our interest, which they do by drawing on the unpredictable power generated when one person is brought together with others.** (Maley and Duff, p. 6)

What drama in the classroom requires of the teacher is not formal training in acting but the ability to connect learning goals with his or her own sense of imagination, creativity, and spontaneity. It also requires the teacher to replace the paradigm of the class as a place where knowledge is handed down from an authority with that of a community of learners who learn by working with and for each other, feel safe enough to take risks, share feelings, and get to know each other as creative individuals. In the context of a theatrically-oriented class the teacher becomes the facilitator who structures play activities and guides students towards creative expression and linguistic discovery. On the students' part, these activities require that they give in to a sense of play while at the same time tempering that playfulness with an eye towards language learning goals.

The nature of the theatrical and the example of soap-opera videos

What makes an activity "theatrical" are the elements that make for good theater: interesting characters who express feelings and opinions in a conflictive situation, as well as a sense of the unknown and the unpredictable. Theater also implies an audience. Theater is not dramatic if it does not engage its public, if it does not keep them wondering what will happen and how characters will communicate to each other. Merely acting out previously-memorized dialogues or predictable proficiency-type situations ("You are at a party. Introduce yourself, ask the person next to you his name and tell him about yourself," for example) is not theatrical in that (1) the audience (i.e., the teacher and the class) already knows what to expect, (2) the tone is generally neutral, and (3) neither the character nor the situation is of great interest. In these cases the emotional elements that make for good dramatic presentation are lacking: suspense, surprise, humor, uncanniness, anger, conflict, controversy, sadness, joy, etc. Indeed, a look at most textbooks reveals a general tendency to bleach out the highs and lows of our emotional life in favor of a more emotionally neutral, but "daily life" tone.

That drama grabs student interest is attested to by the ongoing popularity of such "made-for-class" soap-operas as *Zarabanda* (now known as *Las aventuras de Ramiro* and distributed by Films Incorporated). This series follows, in language first year college students can easily understand, the adventures of a village Don Juan as he tries to make a prosperous life for himself in the big city. Along the way he becomes involved with a band of mobsters that try to take advantage of his ambition, his weakness for women and his naiveté. Once students get past the now-outmoded and risible dress style of the seventies (polyester shirts, pointed collars, tight jeans, white leisure suits, etc.) they are soon caught up in the suspense and the self-parodic melodramatic situation of the series. Besides the emphasis on listening comprehension, for which an assumed familiarity with the codes of soap-operas serves as a type of advance organizer, the series couches basic language functions in a Hispanic cultural setting.

Now, how can we exploit the dramatic

potential of material such as this to elicit the active use of language functions in speaking and writing? Let us take as an example that our goal is to get students to use expressions of time in an active manner. A communicative class would, perhaps, have one student ask another at what time she eats, or at what time they can meet to go out for dinner, or some other type of question that would occur in a daily interchange. More dramatic potential is added if we ask the students to play the role of one of the characters of *Zarabanda*. In this case a student could become, for example, the rich but not too bright Maribel who is trying to get her tempted but resistant young tutor, Vicente to take her out on a date. A teacher could prepare a scenario card of the following type:

One of you is Maribel and the other Vicente.

Maribel: You desperately want a date with Vicente. Find out when he is free. Ask him what time he finishes work, eats dinner, etc. If he's not free today get him to tell you a time and date he's available.

Vicente: Remember your principles. You are her teacher; don't give in. Try to find polite ways to put her off. Make sure you have an activity planned for every hour that will prevent you from going out with her.

This type of dramatic extension exercise allows students to use the language and focus on targeted language functions in a context with which they are familiar and which gives them room for fleshing-out characters. Students must communicate to their audience a character through use of tone and gesture: Maribel must come off as spoiled and coquettish and Vicente as reticent and polite. Whether students prepare this during part of a class hour and perform it during the remaining time or they prepare it outside of class for performance on another day, whether all students are given the same situation or each pair is given a different dramatic situation drawn from the characters, the class audience will be interested in seeing what twist a given group has given to their characters. At a more advanced level interest can be elicited by asking students to prepare what they think will be the subsequent scene of the soap-opera, given what they already know about the characters and plot.

Drama in the classroom, however, need not depend on an ongoing story line. The types of activities I will suggest- from the most basic to the more advanced - mostly depend upon modest means. But each of them aims for the following three goals: (1) to get students to create in the target language, (2) to go beyond daily routines, and (3) to get students interested and involved with the task at hand.

Making activities theatrical

Foreign language teachers already have at their disposal at least three activities that either already have a theatrical component or which, with a little fixing can be given a theatrical thrust.

Guided dialogues

Many communicative-based textbooks contain dialogues with a number of fill-ins for students to complete and either read aloud or act out before a class. Here is a typical one from the elementary Spanish textbook *Dos mundos*:

- ¿Qué vas a hacer durante el fin de semana?

- Pienso ________________

-¡Qué divertido! Me gustaría ________ también pero yo tengo que ______________

- Yo debo ________ pero de todos modos voy a _________. (Terrell, p.189)

[Translation: What are you going to do during the weekend? / I plan to ________________. / What fun! I would like to ____too but I have to ___________. / I ought to ______ but I'm going to ________ anyway.]

Although this dialogue invites student input, it does so in a dreary way. Its apparent objective is to have students talk about plans, desires and obligations but its real subtext is grammatical, i.e., the use of the infinitive after certain verbs. It is also manipulative of the students' reactions because, as do many textbook exercises, it assumes that everything that we do in the real world is "fun," "nice" or "interesting". In the daily world of the textbook everything is "nice" and everyone is bland.

Theater and drama activities tap into the creative resources of both teachers and students.

We need not, however, throw the baby out with the bath water. Just a little rearranging of certain elements by the classroom teacher could give this dialogue some dramatic potential. One way to do this is to offer a choice in the reaction of one student to another student's answer. Thus, instead of dictating to the student the reaction "*¡qué divertido!*" the teacher could offer the following options: "*qué aburrido*" (how boring), "*qué asco*" (how disgusting), "*qué interesante*" (how interesting, said ironically), "*qué mala suerte*" (what bad luck). Along with this one could give the characters some personality: a sense of rebelliousness, a sense of competition or one-upmanship:

- Hombre, ¿qué vas a hacer durante el fin de semanã?

- Desgraciadamente tengo que ______________

- ¡Qué ________________! Qué suerte que yo no tengo que _________ . ¿Sabes lo que voy a hacer yo? Voy a ____________ ______

- Pues si tú crees que pienso _____________ estás loco. No me importa eso. Voy a ____________. ¡Es mas divertido!

- ______________________________.

[Translation: Hey, what are you doing this weekend?/Unfortunately I have to ________ ./ How _______! I'm lucky that I don't have to______. Do you know what I'm going to do? I'm going to ________ / Well, if you think I plan to ________ you're crazy. I don't care about that. I'm going to _______. It's more fun. / ________________ (last line left blank for reaction.)]

This revised dialogue, while still focusing grammatically on infinitives, encourages students to experiment with conveying an emotional tone and to think of ways in which their characters might interact. The relative lack of predictability, coupled with the defiant tone, also helps ensure that the rest of the class as audience will take interest in hearing and viewing the dialogue that their peers perform.

One can, of course, ignore the textbook dialogues and write original guided dialogues that present strong personalities and open-ended situations while still focusing on simple grammatical structures. The following dialogue between a mother and her adolescent son requires answers only in the present tense or the infinitive and yet manages to convey a situation that many of our students would find familiar:

(La madre está cansada después de un día de mucho trabajo. Pero...entra su hijo con una noticia importante.)

Madre: ¡Ay, qué día más difícil! Una familia, un trabajo. Necesito una siesta.

Hijo: Mamá. Tengo que decirte algo:______________

Madre: ¿Cómo? Estás loco? Tú eres demasiado joven para eso.

Hijo: ¿Demasiado joven?

Madre: Claro que sí. No puedes ___________ y _________ al mismo tiempo.

Hijo: No estoy preocupado porque ____________.

Madre: ¿Y qué crees que va a decir tu papá?

Hijo: No importa. Es mi vida y tengo ganas de _____.

Madre: Pues, vamos a ver, vamos a ver.

[Translation: The mother is tired after a hard day's work. But in comes her son with important news. Mother: What a hard day! I need to rest. Son: Mom, I have to tell you something: __________. M: What? Are you crazy. You're too young to__________. S: Too young? M: Of course! You can't ______ and _______ at the same time. S: I'm not worried because __________. M: And what do you think your father will say? S: I don't care. It's my life and I feel like _______. M: I'm not so sure. We'll see.]

Teachers can also embed grammar and functional language in dialogues that are reworkings of material the students have come across in another context: dramatizations of invented dialogues from videos, stories, films, or, in more elementary levels, children's stories and fairy tales.

Situational role-plays

Situational role plays are familiar to many foreign language teachers from the Oral Proficiency Interview and many communicative textbooks have integrated role-plays into every chapter. The classic ways of using these role plays as a class activity are either to have a student play the role in front of the class with the teacher playing the role of the listener and carefully limiting his oral intervention to a few interjections and leading questions to the student or by having two or more students act out the situation in front of the class. Omaggio suggests that at higher levels of proficiency "the role-play can introduce a conflict situation in which someone may persuade someone else to act in a certain way, or talk his or her way out of trouble, or make a complaint" (Omaggio, p. 209). Indeed, it is the element of conflict that defines the dramatic potential of this type of activity.

A different way in which a teacher can infuse even the most neutral "daily life" textbook situation with drama and conflict is to take on the role of the second actor in the role play and intervene so that any situation becomes conflictive in ways that make the student create new explanations on the spot. In this type of activity each student is handed a situational role-play card and given about five minutes to prepare her part. However, she will be informed that what she prepares will be the basic situation around which new situations will be created. In other words, she knows beforehand that the teacher will throw her "curve balls" that will force her to improvise new details on the basis of her prepared material. For example, a student must prepare the following situation:

You didn't go to your chemistry exam and you meet your teacher later in the cafeteria. Try to give a good explanation about why you missed your exam.

Now a student may prepare the following type of situation: "Last night I was so nervous studying that I couldn't fall asleep. Finally I took a sleeping pill and I slept so well I didn't hear the alarm clock." Depending on the linguistic level of the class and the vocabulary at the student's disposal, the teacher might bring up any or all of the following objections that the student would have to explain away: (1) "But when I went out to walk my dog before I went to bed I saw you coming out of the local bar," (2) "That's what you said when you missed the last exam," (3) "Why didn't you come to see me right after class instead of hanging out at the cafeteria?"

Here's another situation based on the video series *Zarabanda*: "You are Ramiro and just lost your job. Explain that to your mother." Based on the video, the student could tell his mother how the boss always yelled at him, how he insulted him, how they didn't get along, etc. The teacher, playing the mother could then try to convince her son to leave the city and return to his village, or ask him how he's going to get a new job, or how she's going to live since she depends on him for financial support.

In all cases, the teacher's intervention brings in important elements of drama that has a beneficial effect on both the student speaking and the rest of the class that is listening. The student participating in the role play is brought into a situation where he must use his language contextually and where, not limited to his daily life routines, he is free to create and imagine a character. And the audience—for that is what the rest of the class is during these role-plays—is each time presented with a new and lively scene to which it will pay much closer attention than to predictable and not very interesting daily life situations. By providing the audience with dramatic twists and turns we provide them with a real reason for listening.

Acting out dialogues

There are two ways to give the acting out of dialogues a dramatic edge. The first is to rewrite them so as to create more interesting characters and conflicts. Important grammar points and functional language that are embedded in relatively uninteresting dialogues can be illustrated dramatically by characters and situations taken from other sources, such as videos or reading selections. For example, I adapted an old dialogue from *Modern Spanish* that introduced the class to familiar commands by applying some of the lines from the original dialogue to a scene involving two of the gangsters the students had "met" in the Zarabanda series. Although all the students prepared the same relatively simple scene for acting, the choice of dress and tone of voice (how would each group carry over into Spanish the threats of one gangster and the pleas for mercy of the other?) necessitated enough directorial decisions to cause each group to find a different and new way of presenting the scene (one group staged it as an opera!).

The second way to add drama to this old teaching technique is to videotape the scenes. Acting before a camera, though daunting to some students, serves as an incentive to perform at a higher level. With rewriting and videotaping, the memorization of dialogues, once espoused by the audio-lingual method and retained in a much watered-down form in modern communicative textbooks, is thus transformed into the preparation of a theatrical event.

The teacher as actor/ The classroom as theater

The activities we have suggested all involve students working with scripted or semi-scripted scenes and performing material they have previously prepared. Another more startling way of bringing theater into the classroom is to introduce drama into the very interchanges that take place daily between teacher and students. In this scenario the teacher becomes the principal actor and introduces into the classroom a new character or a problematic personal situation that will elicit student interaction.

This type of teaching has long been advocated by John Rassias and forms one of the main constitutive elements of the Dartmouth Intensive Language Model. One need not, however, be a strict adherent of the Dartmouth Model to transform the classroom itself into a theater from time to time. What is essential in all the suggestions that follow is that the teacher be willing put aside for a while the role of instructor and participate in the same world of play ("play" in both its ludic and theatrical meanings) that we often encourage our students to enter.

Taking on a new persona

Teachers can bring to life characters their students have encountered in dialogues, videos, films or reading passages by impersonating those characters in class. One way of setting the stage is to tell your class that you have to do some emergency business during the class session and that a friend of yours has graciously offered to take over for you. The teacher should build up the expectation for the arrival of the substitute by teasing students with comments about how important this person is, how far he has traveled to get here, etc. The teacher then leaves the room and returns immediately as the new person. Very little is needed in way of props to carry this off; a few token items of clothing (a hat, a scarf, a necklace, etc.), a new tone of voice or way of walking will suffice.

This new personality introduces himself to the class, says a few words about his situation and encourages students to ask questions and to offer advice for solving a dilemma. It is of utmost importance in this type of activity that the person you choose to impersonate be a character the students have already encountered and one who has a distinctive personality and/or a interesting problem to be resolved. If the character is neutral and if he just lives a daily routine life there will be little motivation for the students to get involved.

It is also important in this exercise for the teacher to keep the activity rolling by continuing to ask for students' advice and opinions ("How should I deal with character X?" "Do you think I should leave or stay?" "What would you do in my situation?" etc.) whenever they are at a loss for things to ask. This sort of activity not only helps develop listening and speaking skills but could also serve as another mode of examining a literary or a film text.

Collaborating with colleagues

An alternative to assuming a new personality for the class one teaches is to ask a colleague whom students do not know well to play the part of the character who visits the class. Another way to use a colleague is to have her take on the role of a new character and interact with the teacher who, for these activities, keeps his own personality but is involved in an imaginary dilemma. For example, during a unit in which the class was discussing issues of finance, a colleague stormed into my room, identified herself as a bill collector and demanded that I pay her the money I owed on the spot. Faced with this problem, I asked students to either lend me the money or convince the bill collector that she should extend my credit and leave the class.

Chico Rivera and "Eyewitness News"

Familiarity with the current aggressive style of television news reporting suggests another theatrically-oriented activity in which both teacher and students take on new roles. Chico Rivera is an invented news reporter for station WZAP who conducts on-the-spot interviews on "current events." In this theatrical situation the teacher is Chico, students are people either directly involved with the event or witnesses wh can provide further information, and the "current events" are tabloid versions of situations taken from dialogues, videos, films or readings that students have worked on in class. Chico tells his television audience what purportedly happened and then interviews with quic questions people who were "on the scene."

Taking his lead from a short story on political repression against student protesters in a Latin American country, for example, Chico asks the victims, the leader of the opposition party, the country's dictator, the police, and a few eyewitnesses to tell the viewers their version of the events. Chico sets off on version against the other, asking different characters to answer another's allegations. In this type of activity students ar teacher must improvise on the basis of information already presented in class. Student participation requires that they take an impassioned point of view on th theme and that they practice the functions of narrating and describing in the past.

At a more advanced level, the format of the television news program can be used for the theatrical presentation of inform tion culled from current newspapers an magazines. Rather than merely giving a summary of articles they have read, students can pair off and prepare their summaries as television news items. Before the final presentation of the complete news program, the entire clas must negotiate the order of presentatio of the news items as well as who will take over the roles of anchor, weather reporter, sports commentator and commercial announcer.

Creating theater around your own personality

While the previous suggestions require that the teacher— and sometimes the students— take on a new identity, certai activities that encourage a dramatic involvement can be created by teachers and students remaining themselves. On such activity involves bringing students into the teacher's invented personal life. The teacher can become more than just an authoritative presenter of information by sharing with students his own dilemmas and problems and asking for students' advice. A class can begin on a whole new footing if one day a teacher enters smiling or depressed and tells the class he has something to celebrate or something that is worrisome and asking the students to give their input. The theatrical element here resides in the fact that these are imaginary problems that the teacher presents as real. Throughout the activity the teacher must keep the illusion going that this issue is a real concern, but the teacher should reveal at the end that they were involved in a theatrical game.

Merely acting out previously memorized dialogues or predictable proficiency-type situations is not theatrical.

Another activity, which I have adapted from Maley and Duff (p. 196), is "Alibi." In this version of the activity the teacher reports to the student that someone broke into her office the previous night and stole the class exams. She goes on to say that she assumes that the guilty party had to be someone from the class but that a good alibi would convince her otherwise. Students must then pair off and prepare an alibi which could prove that they were together during the hours of the robbery. After preparing their stories in pairs, one student of a pair leaves the room and the other is interrogated by the class. After five minutes the other member is called in and asked the same or similar questions in an effort to find inconsistencies, the sure sign of guilt. This activity requires students to create with language around their daily life routines for a purpose, that of proving innocence. It is also an interesting contextual way for them to work with the past tenses.

Teaching and learning language through play performance

While many class activities can take on a theatrical hue, what most of us define as theater is the fully-composed play written by a dramatist for production on a professional stage. The advantages of using plays in language classes are many. As texts to be read, plays can be explored as literature, while as texts to be performed they address the development of speaking and listening skills. Because plays by their very nature present characters in problematic situations they offer a built-in context for a whole series of creative activities that can be used to advance oral and written proficiency

Although plays are appearing more and more in second-year readers, authors of these books give teachers little indication as to how to use the plays in class. I should here like to offer a series of steps that have proven effective in teaching theater at an intermediate level. (In my discussion I shall draw examples from a project that I undertook with my colleague Luz Castaños, which was funded by the Consortium for Language Teaching and Learning. The project consisted of the preparation of an annotated student edition of the play *Cruce de vías* by Carlos Solorzano and accompanying audio and video material. Though not all teachers have the financial or artistic resources to create a professional video production of a play, some may choose to work with a play for which a performance is already available on video.)

1. As with any new reading students should have access to pre-reading activities which present the central problem of the play from the vantage point of the student's personal expectations, goals, perceptions, etc. They should also introduce new vocabulary words in contexts similar to those in which they will be found in the play. In the case of *Cruce de vías*, for example, a play in which a young man answers a personal ad placed by an older women who pretends to be younger, students are asked to write and answer a personal ad, discuss the stereotypes that go into an ad, imagine what they would do if they found out that the person they were dating on a blind date had misrepresented herself and act out what they might tell that person.

2. Students then read the play, or sections of the play, as homework. If an audio version is available (a teacher might tape a reading of the play with colleagues if no professional tape is available) students should be encouraged to read the play through twice, first at their own reading pace and then following the text while listening to the version of play on the audio cassette.

3. The next class session should be dedicated to clearing up any difficulties found in the reading. The teacher might ask for some discussion on plot, character, theme, etc., but should be careful not to interpret the play for the students. Each group of students will develop its own interpretation as it begins to stage the play.

4. Rehearse and perform the play. The approach to this will vary according to he size of the class and the amount of time available. At the very minimum two class sessions will need to be reserved—one for rehearsal and one for performance. After dividing the class into performing groups (depending upon the demands of the scenes chosen, groups could consist of a number of actors and a student designated as the director) the instructor might choose one of the following options: (a) each group rehearses and performs the whole play; (b) each group rehearses and performs the same scene; (c) each group rehearses different individual scenes and the play is performed as a whole with one group taking over where the previous one left off; (d) if time is a concern, one group may be responsible for rehearsing the play on its own and performing it for the class by a certain date while the rest of the class goes on to some other activity.

Rehearsals should take place both during and after class time. In class, the teacher circulates among the groups and helps with pronunciation and intonation. After class, students should work both individually, by listening to the audio tape and imitating pronunciation and phrasing, and as an ensemble. Performances may take the form of a dramatic reading (i.e., acted out while reading the script) or with the script fully memorized. If the dramatic reading is chosen students should be reminded that their goal is to make the play sound as close to a staged performance as possible.

5. After the first complete performance a second performance might be videotaped for future viewing and analysis. Experience has shown that for some students a video taping galvanizes their efforts.

6. If there is a professional or teacher-made video tape available of a performance of the play students should see it

at this time. The purpose of viewing the video is to open up discussions about interpretation: How did this production differ from that performed in class? Does it offer a different point of view? Is it the same? Does it cast any new light on the play? While viewing the video before the students have had a chance to arrive at their own interpretation would lead to an imitation of the professional production, the post-performance viewing gives the students insight into the way in which a literary work can be subject to a multiplicity of interpretations.

7. Finish off the unit with creative follow-up oral and written activities that take the play as their point of departure. Most plays leave many things unsaid, ambiguous or unresolved and it is in these dramatic interstices that students can try their own hand at play writing by creating their own dramatic monologues and scenes or by rewriting parts of the play. In the case of *Cruce de vías*, for example, I ask the students to create and perform a dramatic monologue where one of the characters stops speaking obliquely and tells the other what his true feelings are, or to rewrite the play from the moment in which the young man discovers the true identity of the woman he is addressing.

At this stage grammar can also be used and reviewed in a dramatic context. In *Cruce de vías* I point out to students that in Solorzano's play the young man lives moment by moment and thus tends to use the preterit tense in talking about his past, whereas the old woman, reduced to a empty life of routine and solitude, tends to speak of herself in the imperfect. Students are then given the following choices for creating a dramatic monologue, the first of which places the application of the imperfect and the second the preterit in a dramatic context:

(a) Imagine you are the young man. Tell the audience about what sort of personal life you had before you read the ad. Tell us about your routines, your feelings, your doubts.

(b) Imagine you are the woman and that today's meeting was very special for you. Tell the audience all the things you did this morning to prepare for the meeting, as well as what you did while you were waiting at the station for the young man to arrive.

Conclusion

The use of theater and drama activities has the potential of adding excitement and interest to the communicative classroom. The challenge to teachers is find the fit between one's language teaching goals and one's creative imagination so that the classroom becomes neither a pale imitation of the routine world nor an inchoate aggregat of "fun" activities, but a place for the dramatic and creative interaction of. personalities, thoughts and feelings.

Works cited

Maley, Alan and Alan Duff. *Drama Techniques in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

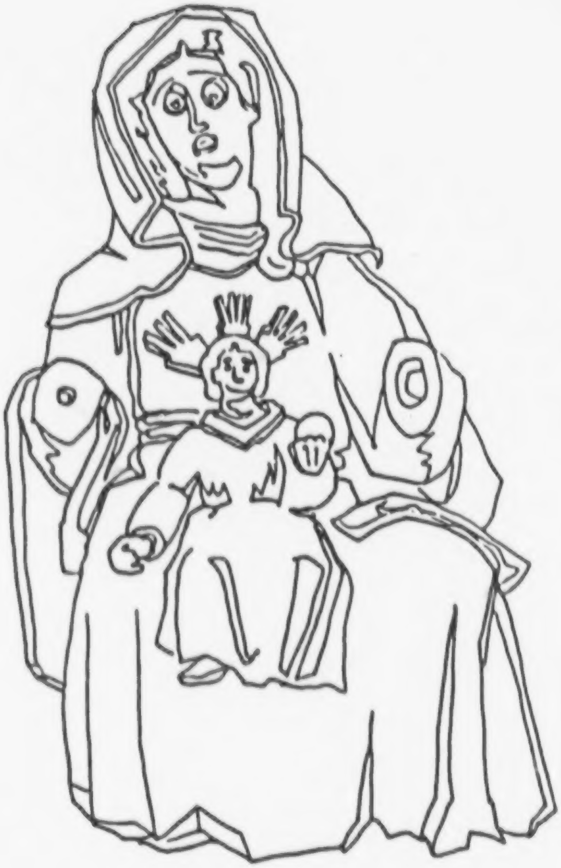
Omaggio, Alice C. Teaching *Language i Context: Proficiency Oriented Instruction*

Boston: Heinle & Heinle, 1986.

Terrell, Tracy et al. *Dos Mundos: A Communicative Approach*. New York: Random House, 1986.

The Early Painting Tradition of Puerto Rico

by Arturo V. Dávila
from *The Art Heritage of Puerto Rico*



74

The Early Painting Tradition of Puerto Rico

Arturo V. Dávila, Professor of Fine Arts
University of Puerto Rico

Hispanic painting began to appear in Puerto Rico during the early days of the Conquest in 1493. According to documentary evidence, at that time Spanish ships brought to the island devotional panel paintings and pictures, particularly prints of sculpture. These works surely influenced the first Puerto Rican painters of religious subjects. The introduction of European art into Puerto Rico was responsible for the evolution of a new and more sophisticated island art, vastly different in spirit from the works of the Indians who were fast migrating away from their homeland.

Puerto Rican churches were soon filled with art from Seville. These objects were generally of extremely high quality. For example, there was the early Flemish panel of the Virgin of Bethlehem, until recently in San Juan's Church of Santo Domingo and reputed to have supernatural powers: in 1797 when the British navy besieged San Juan, legend has it that the subsequent Puerto Rican victory was a result of the panel's "intervention." Puerto Rican painter José Campeche thought the painting so impressive that he copied it several times.

In the seventeenth century, Spanish and some Mexican art prevailed in Puerto Rico, although there were some altarpieces and devotional objects commissioned to local artists by brotherhoods and parish churches. Flemish art must have been extremely popular: reminiscing in his 1645 *Memoria*, Don Diego de Torres Vargas indicates that landscape paintings from Flanders adorned the homes of wealthy citizens and public officials.

Only two paintings characteristic of seventeeth-century style survive in Puerto

La Tradición Pictórica de Puerto Rico

Arturo V. Dávila, Profesor de Bellas Artes
Universidad de Puerto Rico

El arte de la pintura hispánica en Puerto Rico existe desde las primeras fechas de la Conquista. Las noticias documentales con que contamos nos dicen que en los primeros carabelones venían ya tablas de carácter devocional e imágenes de escultura que seguramente estaban policromadas, no tardando en aparecer, seguramente, los primeros pintores locales de temas religiosos sobre los modelos de las estampas europeas. Así quedaron desplazadas las formas ingenuas desaparecidas de las pintaderas y la cerámica indígena, con el éxodo de los indios y su extinción progresiva.

Muy pronto se poblaron las iglesias con obras de arte importadas desde Sevilla, siendo el exponente de más calidad la vieja tabla flamenca de la Virgen de Belén, sustraída de su capilla en la iglesia de Santo Domingo el 25 de noviembre de 1972. Una tradición ininterrumpida afirma que desde los primeros años del siglo dieciséis se encontraba en Puerto Rico. En el siglo dieciocho hizo de ella múltiples copias el pintor José Campeche. Su tamaño hizo posible que se salvara de la destrucción en 1597 y en 1625. Las fuentes históricas demuestran que para fines del siglo dieciséis los templos de Puerto Rico guardaban pinturas de valor, obras de talleres españoles y tal vez de algún pintor local desconocido todavía.

En el siglo diecisiete se depende fundamentalmente de los encargos a España y tal vez también a México aunque se encuentran alusiones marginales a los pintores locales que pintaban retablos e imágenes por encargo de cofradías e iglesias parroquiales. Una alusión indirecta de D. Diego de Torres Vargas en su *Memoria* de 1645 sobre la Isla de Puerto Rico dá a entender que también servían de adorno en las casas de particulares—mandatarios y gente acaudalada—los paisajes flamencos traídos de aquellas regiones de Europa.

De ese siglo sólo contamos con dos ejemplares de pinturas, las tablas de la Virgen de Monserrate de Hormigueros y la de la Virgen de Valvanera de Coamo,

Rico: the panels of the Virgin of Monserrate de Hormigueros and the Virgin of Valvanera de Coamo. Both are presumably the work of an anonymous local painter. Radical Church reform as well as powerful hurricanes and earthquakes have caused the destruction of many paintings listed in certified inventories and accounts made prior to 1898.

Of art created before the mid-eighteenth century, all that remain are five panels from the San Juan vicarship of San Germán, some others from the high altarpiece of the same vicarship in the western part of the island, and decorated pieces of canvas from the Chapel of Christ in San Juan. The latter were designed by an unknown artist strongly influenced by the seventeenth-century style of the San Germán panels.

Painting in Puerto Rico from the sixteenth to the mid-eighteenth century, as in all Spanish America, was almost entirely religious in subject matter. However, there were some painters of secular as well as religious themes – artists particularly interested in color and in European paintings and prints – who paved the way for the first Puerto Rican painter to break away from the accepted, traditional, Puerto Rican style. He was José de Rivafrecha y Jordán, known as Campeche.

Born in 1751 in San Juan, where he lived all his life, Campeche came from a hard-working family of the class called "free mulattos." Within this racially mixed group there were many men, such as Campeche's father, who specialized in carving and gilding altarpieces and in painting. José was the only one to

presumiéndose de ambos y especialmente de la última, que son obra de algún anónimo pintor local. Las reformas sufridas por las iglesias y agentes naturales como los huracanes y los terremotos, nos han privado de muchas otras que aparecen en inventarios y relaciones de época hasta 1898.

Hasta mediados del siglo dieciocho, a excepción de las cinco tablas del púlpito de la Vicaría de San Germán y los paneles conservados del retablo mayor de la misma Vicaría en el oeste de la Isla, sólo contamos con las telas de la Capilla del Cristo en San Juan, donde un maestro hasta ahora anónimo parece copiar fórmulas del siglo diecisiete, como ocurre en las interesantes tablas de San Germán.

Al hacer el balance de los siglos dieciséis, diecisiete y la primera mitad del dieciocho, podemos decir que existe en Puerto Rico una tradición ininterrumpida de práctica de la pintura y al igual que en toda Hispanoamérica, casi toda ella de carácter religioso. El pintor es probablemente un ingenuo colorista y dibujante español o americano, copiador de grabados y estampas europeas. Es esta serie anónima de artesanos la que prepara el camino para la aparición del primer pintor puertorriqueño de los tiempos modernos: José de Rivafrecha y Jordán, conocido como Campeche.

Nacido en 1751 en la ciudad que nunca abandonará, Campeche viene al mundo en medio de una familia laboriosa de la clase llamada de pardos libres constituída por un liberto, Tomás de Rivafrecha y una canaria, María Jordán. Bajo el signo de Iberoamérica: el mestizaje, crecen los hijos dedicados al arte de tallar y dorar retablos como su padre y a la pintura en la que solo va a destacarse José. Las mujeres aprenderán música y labores de aguja. Es el esquema familiar de artistas y artesanos generalizado en toda la América española. La educación literaria del muchacho corre por cuenta de los Padres del Convento de Santo Domingo, donde cursa latín y filosofía y se forma en un clima de piedad en el que vivirá hasta su muerte. Pertenece como casi todos los miembros de su grupo familiar, a la Orden Tercera de Santo Domingo y asiste rigurosamente a su iglesia, donde será sepultado.

become prominent in that field. In addition to household chores, the women of his family learned music and needlework. José was educated by the Fathers of the Santo Domingo Convent where he studied Latin and philosophy and was exposed to great piety, which became a vitally important part of his existence. Like most of his family he belonged to the Third Order of Santo Domingo, and regularly attended the church where he was eventually buried.

Campeche began his career early in life. His *Virgin of the Divine Appearance* dated 1772 in San Juan's Church of Santo Domingo was painted when he was twenty-one. The influence on Campeche of the European engravings that had such a profound effect on Spanish-American art is obvious in this painting.

When Campeche was twenty-five, there arrived in Puerto Rico an exiled Spanish painter, Luis Paret y Alcázar (1746-1797), who took on Campeche as his pupil. He taught his student the current French style of painting, especially as seen in prints with their subtle color schemes, which the young man adapted to his religious works.

Then Campeche discovered the art of portraiture in which he was extremely gifted. He was so successful that at his death his sisters claimed for him the rank of sole "facial character" painter of the isle during his lifetime. There is no doubt that by the end of the eighteenth century he was considered the finest portrait painter of the eastern Caribbean and one of the best in all Spanish America.

Campeche's miniature panel paintings comprise the major area of his artistic

Iniciado tempranamente en el arte de la pintura, se le atribuye la Virgen de la Divina Aurora, de la Iglesia de Santo Domingo de San Juan, que lleva le fecha de 1772, y sigue el esquema de los grabados europeos que son la fuente universal de inspiración en Iberoamérica. Sus colores delatan los límites de la maestría del anónimo maestro.

Entrado ya Campeche en sus veinticinco años, llega al país desterrado el pintor español Luis Paret y Alcázar (1746-1797), quien ejerce una influencia clara sobre el joven pintor puertorriqueño, que iniciado en la gama de la paleta francesa de su maestro permanecerá fiel a su obligada función de pintor de santos y asuntos piadosos, aunque rige desde ahora el modelo impuesto de la estampa con los tonos de aurora, los grises, los azules y los rosados de Paret.

Libre de las normas inconográficas impuestas por sus comisiones de carácter religioso, la vena realista de José Campeche encontrará campo ancho en el arte del retrato, al que le conduce desde su infancia una afición notoria y un raro acierto en los estudios de fisonomía. A su muerte, sus hermanas Lucía y María Loreto, en los memoriales de 1810, reclamarán para él la condición de único *pintor fisonómico* existente en la Isla en su tiempo. En el último tercio del siglo dieciocho es, positivamente, el mejor retratista del Caribe oriental y sus cabezas lo hacen figurar entre los mejores de Iberoamérica, junto a los mejicanos de la Academia de San Carlos.

La práctica casi invariable de pintar en pequeñas tablas de caoba biseladas al dorso, tal vez, el mismo acento rococó recibido en las lecciones de Paret, lanzan a Campeche por el camino dieciochesco de la pintura aminiaturada, campo principal de su experiencia pictórica. Aunque trabaja en lienzos grandes hacia los años finales del siglo, vacila ante la pincelada valiente de trazo amplio, concibiendo personajes y objetos con la factura apretada de la pequeña tabla. Sólo a principios del siglo diecinueve se lanzará, siempre con timidez, a fiarse del color, en retratos de gran empeño y en paisajes de lejanías relativos

repertoire. Although he painted some large canvases at the end of the century, he seemed to prefer working on the small-scale, beveled mahogany panels. Not until the beginning of the nineteenth century did Campeche begin to show confidence in using color to execute portraits and landscapes of ambitious proportions.

The chronology of the artist's signed works starts in 1785 with the *Lady on Horseback* and the *Vision of San Felipe Benizi*, both in The Ponce Museum of Art. These paintings, influenced by Paret's teachings, reflect a style that changed only slightly during Campeche's career.

By 1789, the year he probably painted the portrait of Governor Miguel Antonio de Ustáriz, he had gained the esteem of San Juan and was given the epithet "inimitable" after executing portraits of Charles IV and his wife María Luisa de Parma to celebrate the proclamation of the new Spanish monarchs.

A man of great kindness, in the last decade of the century Campeche was supporting a family of eleven: his eight orphan nephews, his mother, and two unmarried sisters. At the time he was working not only for his many public and private patrons in Puerto Rico, but also for an important market in Caracas, to which he sent canvases and panels portraying religious subjects. In 1797 he produced the magnificent large painting called *Fifth Sorrow* or *Pity* that is in the Caracas Cathedral.

In spite of a lucrative offer from a British merchant to go to London and "dedicate himself to his own works and inspirations," Campeche refused to leave his beloved Puerto Rico. He was totally content with his life; his house was the center of weekly social

a los mismos, como en el retrato de D. Ramón de Castro.

La cronología de su obra firmada comienza hasta ahora en 1785, con la *Dama a Caballo*, del Museo de Arte de Ponce y la *Visión de San Felipe Benizi*, del mismo museo, donde las lecciones de Paret, asimiladas por un aprendizaje que ya es largo para esas fechas, nos muestran al autor seguro de su estilo que sufrirá escasas variaciones hasta el final de su carrera.

Para 1789, año en que pinta con toda probabilidad el retrato del Gobernador Miguel Antonio de Ustáriz, ha ganado el favor de la Ciudad y se le llama incluso "inimitable" con ocasión de haber pintado los retratos de Carlos IV y su mujer María Luisa de Parma para las fiestas de proclamación de los nuevos monarcas.

Su temperamento cordial lo compromete ya por estos años a sustentar a los sobrinos huérfanos que en número de ocho constituyen con sus dos hermanas solteras y su madre una familia de once personas a cuyo mantenimiento acude en la última década del siglo, trabajando no sólo para la clientela de Puerto Rico: los gobiernos civil y eclesiástico, las iglesias de la Isla y los particulares, sino también un mercado que se abre en Caracas, a donde remite lienzos y tablas de asuntos piadosos y que, por lo que aún queda, demuestra no haber sido pequeño.

En 1797, como hemos dicho, copia incansablemente la tabla flamenca de la Virgen de Belén, a cuya intervención se atribuyó la victoria sobre la armada británica que asedió la Ciudad en abril. Del mismo año es el lienzo de grandes dimensiones y subida calidad de la *Quinta Angustia* o *Piedad* existente en la Catedral de Caracas.

Asentada su fama en las Antillas, nos parece verosímil la oferta que recibe de un comerciante de Londres, que propone pensionarlo con mil guineas anuales "dejándole tiempo libre para consagrarse a sus obras e inspiraciones particulares."

Pero Campeche no abandonará nunca el suelo de Puerto Rico, donde goza de la estima de todos y su condición de mestizo e hijo de liberto no le priva del trato

gatherings for eminent citizens who were entertained by Campeche family concerts, which became the talk of the island. Campeche was probably initiated into the world of music by his brother-in-law, Domingo de Andino, organist at the Cathedral of Puerto Rico for over sixty years. In 1783 Campeche was appointed oboist at the same cathedral, where he was also substitute organist. In 1802 the Bishop appointed him teacher of Gregorian chants to nuns of the Carmelite monastery in San Juan.

In 1801 Campeche completed the picture of Brigadier Don Ramón de Castro, which contemporary Puerto Rican critics considered his best portrait. Here he combined his skill as a portrait painter with his talent as a miniaturist.

A biography of Campeche by Alejandro Tapia published in San Juan in 1855 indicates that he maintained an austere standard of living and accepted such diverse commissions as architectural plans, topographical maps, and models of sculpture for public works. It is estimated that Campeche completed some four or five hundred works in his lifetime. The role his brothers and nephews played in the execution of these works of art is difficult to determine, but Campeche's enormous productivity during the 1790s makes it likely that some collaboration took place.

amistoso con las autoridades y primeras familias de la Ciudad, recibiendo en su casa a militares, canónigos y hacendados en tertulias semanales, donde los hermanos regalan a la audiencia con conciertos familiares de los que aún se habla medio siglo después.

Debió iniciarle en la música su cuñado Domingo de Andino, organista de la Catedral de Puerto Rico durante más de sesenta años. Recibe en 1783 el nombramiento de músico de oboe de la misma Catedral con el cargo de suplir al organista y en 1802 el Obispo le encomienda la enseñanza del canto llano a las religiosas del Monasterio de Carmelitas de la Ciudad.

Para estas últimas fechas—en 1801—termina un encargo del Cabildo secular: el retrato del brigadier don Ramón de Castro, lienzo de grandes dimensiones (2'36" x 1'67") considerado por la crítica puertorriqueña del siglo diecinueve como su mejor obra del género, en la que hace alarde de sus habilidades de retratista al mismo tiempo que dá rienda suelta a su afición por lo narrativo y aminiaturado.

Las valiosas, aunque escasas noticias que sobre el pintor recogió Alejandro Tapia en la biografía publicada en 1855 en San Juan de Puerto Rico, dejan ver un riguroso programa de vida que le permite atender a encargos tan diversos como plantas de arquitectura, mapas topográficos, modelos de escultura para adorno de obras públicas, túmulos para las honras fúnebres de papas y reyes e incluso trabajos de xilografía a los que se añaden los frescos que decoraron las fachadas de algunas casas de la ciudad, ya desaparecidos en la primera mitad del siglo XIX.

Tapia calcula un total de cuatrocientas o quinientas piezas, entre tablas, lienzos y cobres salidas de las manos de Campeche en el curso de su vida. Es difícil precisar el alcance de la intervención de hermanos y sobrinos en algunas de ellas pero la producción de los años noventa del siglo dieciocho hace pensar en algún género de colaboración, tal vez la de Silvestre Andino Campeche, único que después de la muerte de José, repite con algún acierto el recetario familiar.

A summary of Campeche's career would include: an initial formative period ending with Paret's departure for Spain in 1778; then the years before 1790, when he created some of his most important portraits — those of Mr. and Mrs. Carvajal and of Don José Más Ferrer — and his best examples of religious paintings, those influenced by European prints. The 1790s formed the period of his large canvases, the time when Campeche painted some of his most appealing works such as the *Santa Teresa de Jesús* and the *Salvador Eucarístico*.

When Campeche died on November 7, 1809, he had already become an integral part of Spanish-American cultural heritage. Even though there were many other artists working in Puerto Rico at the time — staunchly traditional Felipe de la Espada, miniaturist Goyena, and portraitist Atiles to name a few — none could compare in quality with Campeche and his school. It was not until the emergence in the mid-nineteenth century of Francisco Oller, whose "impressionist" style marked a radical break with the past, that Puerto Rican painting came into its own once again and entered the modern era.

BIBLIOGRAFIA

Dávila, Arturo. *José Campeche 1751-1809*. Instituto de Cultura Puertorriqueña, San Juan, Puerto Rico, 1971.

Delgado, Osiris. *Sinopsis Histórica de las Artes Plásticas en Puerto Rico*. Instituto de Cultura Puertorriqueña, San Juan, Puerto Rico, 1957.

Tapia y Rivera, Alejandro. *Vida del Pintor Puertorriqueño José Campeche*, Barcelona, Ediciones Rumbos, 1967.

Prescindiendo de la ordenación de Tapia, puede aceptarse la siguiente cronología provisional para la obra de Campache: un primer periodo de formación que comienza en fecha ignorada y termina con la partida de Paret para la Península (1778) al que le siguen los años que van desde esta fecha hasta fines de la década de los noventa durante los cuales produce algunos de sus mejores retratos (las dos tablas de los esposos Carvajal, Don José Más Ferrer) y crea con la ayuda de la estampa su reportorio de asuntos piadosos ya desde 1797, en que aparece fechada la *Piedad* de la Catedral de Caracas hasta el año de su muerte. En este último período Campeche se lanza a pintar grandes lienzos, aunque nunca resuelve las fallas de sus estudios de anatomía, al parecer insuficientes. Sin embargo, en estos años, la pincelada rompe el trazo del dibujo y produce algunas de sus obras más realmente pictóricas, por ejemplo, la *Santa Teresa de Jesús* y el *Salvador Eucarístico*.

Fallecido el 7 de noviembre de 1809, en los años en que comienza el proceso de la independencia hispano-americana, su nombre y su obra se integran en la historia de la pintura Iberoamericana al punto de que sólo se explican como fruto de la sociedad puertorriqueña del siglo dieciocho entendida como parte del mundo hispanoamericano. El arte de la pintura en Puerto Rico pierde en él a la primera figura de relieve de los tiempos modernos, aunque no debe olvidarse el grupo contemporáneo de Felipe de la Espada y sus hijos, que pintan y tallan en la Villa de San Germán aunque con un acento ingenuo y repetidor de fórmulas arcaizantes que lo diferencian claramente de los Campeche. El curso incierto de la pintura a la muerte de Campeche, lo trazan uno de sus discípulos: Goyena, miniaturista hábil, nada original, el maestro de la Cátedra de dibujo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País: don Juan Fagundo, natural de Cádiz, el puertorriqueño Atiles y otros que pintan para la sociedad del antiguo régimen en su agonía y para los hacendados y comerciantes de la Isla durante la minoría de edad de Isabel II, con escaso dominio del arte aún cuando en el caso de Atiles, se una a la indudable pobreza de sus creaciones, el acierto en el arte del retrato. Será preciso que la personalidad vigorosa de Oller, criada en un clima generacional de ruptura con el pasado, se forme en los años medios del siglo nuevo para que la pintura puertorriqueña encuentre los caminos del presente.

EL ESPANOL DE LAS ANTILLAS
Evolución, Influencias y Rasgos

by Alicia Ramos

San Juan
Arecibo
Aguadilla
Bayamon
Culebra
Fajardo
Anasco
Mayaguez
Humacao
Vieques
Cayey
Coamo
Yabucoa
Guayama
Ponce
Salinas

Puerto Plata
Mao
Santiago
San Francisco de Macoris
La Vega
San Juan
Santo Domingo
San Pedro de Macoris
Higuey
Azua
San Cristobal
La Romana
Barahona

Rasgos fonéticos del castellano en el momento de la Conquista que pasan al español americano

1. C, Z, X, S se reducen a dos sonidos (ce, ci/za, zo, zu vs. sa, se, si, so, su). Estos dos sonidos se confunden en las variantes del dialecto anadaluz y el "seseo" es laforma que se extiende en Canarias y América: pasiensia, sielo, iglesia

2. Se pierde la distinción b vs. v

3. En muchos casos se pierde la f: f--h, e.g. fierro--hierro, fermoso--hermoso.

Rasgos del habla vulgar y rústica de la época presentes en el habla del Caribe

1. Confusión de r y l: e.g. señor--señol, alma--arma

2. Relajación de los sonidos correspondientes a d, g, r
   a) pérdida de la d intervocálica: cuñado--cuñao, cuidado--cuidao, colorada--colorá(a), nada--na(a), todo--to(o), puede--pué(e).
   b) formación de diptongos (2 vocales consecutivas) a causa de la pérdida de la d:
   todavía--tuavía
   c) pérdida de la d incial: desmayado--esmayao
   d) pérdida de la d en posición final: salud--salú, Madrid--Madrí, verdad--verdá/veldá.
   e) a veces la omisión de la g: agua--ahua, aguja--ahuja.
   f) a veces la omisión de la r: para--pa(a)

3. En cuanto a la h, sustituida por u y reforzada por g: huevo--güevo, hueso--güeso

4. Esta idea se extiende a formas donde hu no es forma inicial: bueno--güeno, abuela--agüela, vuelta--güelta.

5. J en vez de f o s: suerte--juerte, fueron--jueron, Felipe--Jelipe, sí--jí.

6. Omisión de la d en la preposición "de": Casa de Campo--Casa 'e Campo, la hija de Fela--la hija 'e Fela.

7. Agrupación de preposiciones y artículos: para el patio--pa'l patio, por el camino--po'l camino.

8. Elisión en caso de 2 sonidos vacales consecutivos: me ha hecho--m'a hecho, te aseguro--t' aseguro, se arrepiente--s' arrepiente, mi hijita" m' hijita.

9. Aberraciones grámaticales:
   a) Algunos subjuntivos irregulares: haya--haiga, vaya--vaiga
   b) Sobrecorrección en el pretérito: dijiste--dijistes. Regularización de algunos irregulares: andé, andó

c) Normalización de algunas conjugaciones irregulares: caber: Ira p. s. presente=quepo--cabo; caber en el pretérito: cupe, cupiste, cupo, etc.--cabi, cabiste, cabio, traducir (y otros verbos en--cir), pretérito: traduje, tradujo, etc.--traducí, traducío
d) Le para todo objeto indirecto en 3ra pers. (sing. y pl.)
Le mandé una carta a mi mama y le escribí a mis amigos
e) N final en el imperativo reflexivo plural: callensen, levántensen

10. Giros lingüísticos:
a) en lo que=mientras. La señora dejó al niño solo en lo que fue a comprar (mientras fue a comprar)

Regionalismos del sur de España

Rasgos comunes a todo el sur que pasan al Caribe

1. Alteración de los sonidos palatales ll y y

2. Alteraciones de la s:
a) Relajación y aspiración de la s final: los hombres--loj hombrej
b) antes de vocal la s a veces desaparece por complete: dos ojos--do ojos
c) a veces antes de consonante, se asimila a la consonante: obispo--obippo, cáscara--cáccara, mosca--mocca (aunque también se aspira, por ser la s final de sílaba).

3. Alteraciones de la r y l:
a) Sustitución de r por l: abrir--abril, comer--comel, cuerpo--cuelpo, sirve--silve (o sea, l por r al final de sílaba).
b) Sustitución de l por r: falda--farda, golpe--gorpe, fiel--fier, el tiempo--er tiempo (es decir, la r por l tambien al final de sílaba).
c) R y l se asimila a la próxima consonante: falda--bujla
e) Omisión de r y l en posición final: mujé, animá
f) Ocasional nasalización de r y l: mejor--mejón, virgen--vingen

4. D intervocálica se pierde a veces se forma un hiato, entre dos vocales: vestido--vestío, panzuda--panzúa

5. La h que viene de f a veces se convierte en j: se ahumó--se ajumó.

El andaluz

1. Rítmo Rápido
2. Entonución variada
3. Articulación más relajada
4. Arcaismos: "Guay", botar
5. Pronunciuación de ch como sh: muchacho--mushasho

El extremeño

La conservación de mb: lamer--lamber

El canario

La palatización de la r y l (r/l--i): el cuerpo--ei cueipo, el plato--ei piato, el amor--ei amoi, porque--poique

Influencias no hispánicas

1. El elemento indígena en cuanto a vocabulario, sobre todo en cuanto a comidas y animales: aguacate, bátata, uyca, chocolate, papa, maíz, iguana, caimán, tiburón, ají, cabíbal, canoa, tabaco, sabana, hamaca, bohío, mamey, puma

2. El elemento africano:
   a) el ritmo
   b) la duración de las sílabas
   c) vocabulario: burundanga, tutumpote

3. Anglicismos:
   a) unos tenis = sneakers, tennis shoes
   b) guachimán = a watchman (un celador)
   c) parquear = to park a car (estacionar)

El español de cada isla

Cuba:

1. Aspiración o eliminación de la s
2. Velarización de la n en final de palabra o ante pauso o vocal: con--cong
3. r vs. l
4. ch--sh

República Dominicana:

1. La aspiración de la h
2. Velarización de la n
3. R se convierte en vocal en el norte del país: carne--caine. En el suroeste se conserva vibrante; alreadedor de la capital tiende a pronunciarse como l. En el este se gemina: carne--canne.
4. Aspiración y pérdida de la s

Puerto Rico

1. Aspiración/pérdida de la s al final de sílaba
2. Ocasional velarización de la n
3. Aspiración de la h
4. confusión de r/l
5. Velarización de la r
6. RR uvular (casi como j)

Fuentes Consultadas:

Lapesa, Rafael. *Historia de la lengua española*. Madrid, 1968.

Moreno de Alba, José. *El español en América*. México, 1988

Navarro Tomás, Tomás. *El español en Puerto Rico: Contribución a la geografía lingüística hispanoamericana*. Rio Piedras, 1966.

"Spanglish en Nueva York"

1. la aplicación	=	la solicitud	(the application)
2. librería	=	biblioteca	(library)
3. audiencia	=	el público	(the audience)
4. asistente	=	ayudante	(assistant)
5. argumento	=	discusión, pleito, pelea	(argument)
6. convención	=	reunión, congreso	(convention)
7. congratular	=	felicitar	(congratulate)
8. la marqueta	=	el mercado	(the market)
9. choear	=	comprar (to shop)	
10. chapinbá	=	bolso de comprar	(shopping bag)
11. está supuesto a	=	se supone que	(is supposed to)
12. viajar por avión	=	ir en	(to travel by)

Ejercicio: ¿Cuál es la forma convencional de las siguientes voces?

1. pelúa
2. puelco
3. güérfano
4. jácil
5. celebro
6. jarto
7. arquilar
8. pallá
9. vajo
10. deo
11. güeno
12. jundío
13. taide
14. peol
15. jarina
16. noshe
17. piéldansen
18. resebistes
19. jinchao
20. mattical
21. majticang
22. er sordao
23. ei paique
24. juimo
25. juye

Ejercicio: ¿Cuál es la forma en inglés de estas palabras bilingües y cuál es el equivalente en español?

1. la yarda
2. el cou
3. el rufo
4. la boila
5. el suera
6. el quieque
7. el lonche
8. la norsa
9. el boso/la bosa
10. estoy frisao

#38: Gloria y Juani llevando a Vanessa al colegio

J: Gloria, espera; que llevo la niña al colegio.

G: ____________________ muy bien porque __________________ como llueve y me he ____________ el paraguas. Pero Vanessa, ¿qué te pasa? ¿Por qué lloras?

J: Nada. La he tenido que __________________. No quería ir al colegio.

G. ¡Qué __________________ eres! ¿Dónde vas a estar mejor que en el colegio?

J: Quinqui. Eres una quinqui. __________________ aquí.

G: Si no vas al colegio, _____________________: Servir como yo.

J. Servir o hacer __________________. Como ________________. Claro, que ésta antes de servir prefiere meterse a puta. ¿Tú sabes qué ____________ tiene? ¿Sábes qué quiere ___________________? ¡Ja! ¡Con la __________________ de buena persona que tiene!

G: A su edad sólo se quiere ser ________________ o ____________________.

J: A su edad, yo ya ______________________, __________________________ y ayudaba a mi madre y ella lo único que sabe ____________________ es rompérmelo tó. Y me _______________________ noches en la cama. ____________________ noches. ¡Oye! ¡Qué mala condición tiene!

G: Ahora hay muchos niños así, eh.

J: Sabes qué me dicen en el colegio: que la _____________________ al psiquiatra. ¡Qué la ____________________ al psiquiatra! Ni que _______________________!

G: Si, en los colegios todo lo ________________ con psiquiatras. ¡Ni que esto __________________ América!

J: ¿Sabes lo que _________________ a decir? Qué la niña lo _________________ por llamarme la atención: por qué yo me _________________. ¡Pa' que yo me ____________________!
Pero quién se ___________________ que la habrá parí o. Anda; _________________ sola.

G: Adiós, Vanessa; sé buena.

J: Y ponte la capucha. ¿Me acompañas?

G: _________________ muy tarde.

J: Luego te _________________ el paraguas.

G: Bueno entonces, sí; porque _________________.

J: ¡Mujer: Gloria, en fín, ___________________ algo en el pelo porque lo llevas fatal. ¡Mira qué puntas!

G: Las puntas y el tinte y todo. Si es que nunca tengo tiempo de ir a la _________________, mujer.

J: Pues, comprate un _________________ y champú colorista y te lo pintas en casa. Mira yo como le llevo el pelo a mi Vanessa.

G: ¿Con _________________?

J: Claro.

G: ¡Menudo ______________! He _________________ que coger 2 casas más porque _____________. Antonio no nos _____________ ni para la _________________ de Miguel.

J: Mira yo por mí te lo ______________. Pero es que ______________ muy maniática para mis cosas.

G: No, si ya entiendo, ya.

J: ___ ____________ que _________________ Vanessa tampoco quiere.

G: Mira ese ______________. ¿No está mal de precio, verdad?

J: ¡Qué brato! El ________________ mucho más caro. Claro que es mejor.

G: Pues a mi me gusta.

J: No, no está mal.

#62: En la farmacia

G: Quisiera Mini-Lip.

F: Eso no se vende sin ______________. _________________ lo han retirado.

G: Bueno, pues entonces deme Bustaid.

F: Támpoco.

G: Pues a mí siempre ________________ sin ________________.

F: Pues, mal hecho.

G: Bueno, pues deme Dexedrina, o alguna cosa ______________. Estoy muy mal de los nervios.

F: Tendrá el síndrome.

G: ¿El síndrome? ¿Y qué es eso?

F: Mire, Sr. Vaya al médico. Dígale que es ______________ y que le ________________ una receta.

G: ¿Yo ________________? ¡Ah! Y _________________ me insulta.

F: Sra., todo lo que ud. me está pidiendo son drogras.

G: Bueno, bueno. Pues soy drogadicta. Y ¿qué ________________? ¿Qué ___________________ y me lo lleve a la fuerza o qué?

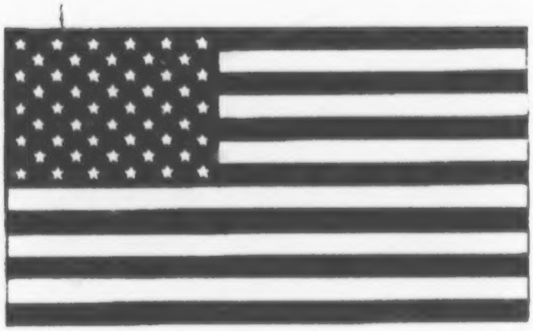
F: Yo le he dicho cuáles son __________________.

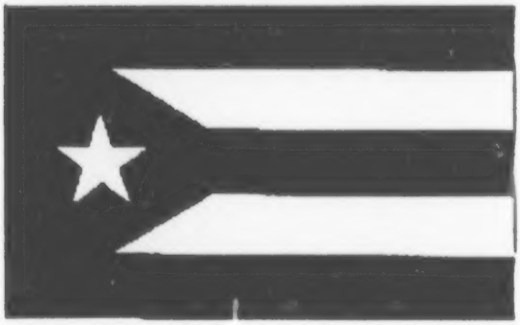
G: ¿Y qué _________________ cuando _____________ tiene que trabajar todo el día y no puede con su __________________?

F: ________________. es cuestión suya.

Usando Los dos mundos de Angelita en la clase de español

por Alicia Ramos





Los dos mundos de Angelita

Escenas

1. Los niños jugando en el campo
2. Fela hablando con doña Angela y luego con Manolo
3. Angelita con Manolo en el jeep, con Fortuna
4. Manolo con los amigos en el bar; Angelita en la playa
5. Manolo y Angelita de resgreso
6. Las vecinas charlando en casa de doña Angela
7. Fieta
8. La llegada a Nueva York
9. En casa de Goyín
10. En el apartamento, limpiando el suelo
11. Angelita y Littleman yendo hacia el colegio
12. Chuito pintando
13. Los esposos en la intimidad
14. En la escuela
15. En familia
16. Chuito limpiando oficinas
17. Fela en el piso de Linda; Angelita en casa con Chuito
18. Chuito de nuevo en el trabajo
19. Fela acuesta a Angelita
20. La clase bilingüe
21. En casa: Fela anuncia que irá a trabajar
22. Chuito jugando naipes con los amigos en el bar
23. Angelita y Littleman se difienden
24. Conversación entre Angelita y Chuito
25. La partida de Chuito

Vocabulario
Los dos mundos de Angelita

Vocabulario de uso general

1. trepar (#1): subir (inglés: to climb). "A los niños les encanta treparse en los árboles."

2. atreverse (#1): (inglés: to dare). "Los otros niños no se atreven a pelear con Picha."

3. hediondo (#1): qud huele mal. "No es agradable trabajar limpiando baños, como Chuito; por lo general los baños están hediondos." [Coloquialmente: "jediondo"].

4. mudarse (#2): cambiar de casa. "Angelita y Fela se mudaron de Puerto Rico a Nueva York."

5. asunto: (#2): negocio, cuestión. "Chuito piensa que Linda interfiere en los asuntos de su familia."

6. enterarse de ... (#3): saber, descubrir. "Fortuna se ha enterado de lo que hace Manolo cuando no la visita."

7. dar una vuelta (#3): dar un paseo. "Manolo y Angelita dan una vuelta en carro."

8. lata (#4): (inglés: tin, tin can). "Los hombres beben cerveza de lata."

9. además (#4, 6): (inglés: in addition, futhermore). "Manolo no puede hablar con Fortuna en seguida: tiene muchas cosas que hacer y, ademas, anda con la nena."

10. sin embargo (#5): (inglés: however). "Fela acepta trabajo en una fábrica para que la familia sobreviva; sin embargo Chuito entiende el asunto de otra manera."

11. varón (#6): muchaco, de sexo masculino. "Como ella no tiene amigas, Angelita juega con Littleman aunque él es varón."

12. probar (#*): (inglés: to try, to test; also to taste). "Angelita en seguida probó la cama que Chuito le había comprado."

13. vecindario (#10): el barrio. "El vecindario donde vive Angelita en Nueva York es peligroso."

14. arrabal (#13): un vecindario bajo. "A Fela le parece que el barrio donde vive es en realidad un arrabal."

15. menearse (#12): moverse (inglés: to move, wiggle, shake). "Los jóvenes se menean mucho cuando bailan."

16. inodoro (#12): (inglés: toilet). "El único trabajo que encuentra Chuito es limpiando inodoros."

17. arreglar (#13): reparar, mejorar. "Chuito cree que él puede arreglar todos los muebles viejos que recogió."

18. Por cierto (#17): (inglés: by the way; to be sure). "Por cierto; ¿qué pasó con Manolo y Fortuna?"

19. asignación (#17): la tarea. "Angelita necesita ayuda con las asignaciones en inglés."

20. por todas partes (#19): (inglés: everywhere). "Chuito ve peligro en todas partes para su familia."

21. cumplir (#19): (inglés: to live up to, fulfill, deliver on one's word). "Los sueños de Chuito no se han cumplido."

22. masticar (#20): (inglés: to chew). "Hay que masticar bien la comida para hacer buena digestión."

23. borracho (#22): una persona intoxicada de alcohol.

24. el cumplido (322): (inglés: a compliment). "Chuito dice gracias por el cumplido' sarcásticamente cuando se siente ofendido por sus compañeros."

Coloquialismos

1. Los niños cuando juegan (#1) se dicen muchos insultos que equivalen a "feo", "idiota"; algunos son:
   - "grillón" = un grillo grande (inglés: cricket)
   - cabeza de güiro = cabeza de calabaza (pumpkin) "Cuando Picha le dice al muchacho que él es una cabeza de güiro, nos recuerda a Lucy cuando le dice a Charlie Brown "You blockhead'."
   - rabo 'e puerca = (inglés: pig's tail, i.e. an ox)
   - cullilón = (inglés literal: chicken's ass--en inglés coloquial, horse's ass).

2. porquería (#1, 8, 18): basura. "El apartamento que alquila Chuito está lleno de porquería."

3. echárselas (#1): jactarse, hacerse el importante. "A Picha no le gusta que el muchacho se las eche, ya que él es un cobarde."

4. moñuda (#1): peluda, con mucho pelo; moño = pelo. "Qué le ha hecho Linda a Fela en los moños? La ha dejado muy moñuda."

5. marimacho (#1): una niña que juega con los varones/niños y tiene inclinaciones que no se consideran femeninas. "¿Es Picha una marimacho?"

6. sí (#1): para dar enfasis. Angelita dice que ella sí sabe pelear; en efecto, ella sí que peleó para defender a su primo.

7. pescozada (#1): pescozón, una bofetada, paliza; pescuezo = cuello (inglés: a beating, a slug). "Picha leda pescozadas a quienes se meten con ella."

8. bien (#2): muy. "Angelita fue bien valiente cuando lucho por Littlman."

9. sinvergüenza (#2): (inglés: rascal). "Parece que Manolo le da muchos problemas a su madre; por eso ella dice que él es un sinvergüenza."

10. tener coraje con... (#3): estar enojado con. "Parece que Fortuna tiene coraje con Manolo."

11. chiripas (#3): (inglés: odd jobs). "Manolo no tiene trabajo fijo pero hace sus chiripitas cuando aparecen."

12. fajarse
    (a) (#4): (a ponerse a hacer algo con muchísimo entusiasmo. "Chuito se fajó a recoger muebles para que la familia estuviera cómoda en su nueva casa."
    (b) pelear (más vulgar). "Picha se faja con todos los niños del vecindario."

13. echar para (allá, acá) (#4): acercarse. "Los amigos de Manolo quieren que él siempre eche pa' allá, pa'l bar."

14. estar loca/o por..." (#6): (inglés: to be crazy about). "Fela está loca por Chuito; ella lo adora."

15. parir (#6): tener un bebé. "Parece que Fortuna va a parir."

16. disque
    (a) (#8): (inglés: who ever heard of...). "¡Disque un baño en la cocina!"
    (b) Dicen que (inglés: suposedly). "Disque Chuito encontró trabajo en Connecticut.

17. --ito/a (#9, 10): además de como diminutivo, este sufijo se usa para dar énfasis: "Según Fela, Manolo nunca cambia; es siempre el mismito." "Fela quiere botar todito lo que Chuito le recogió."

18. mismo (#15): también se usa para dar enfasis, sobre todo tratándose del tiempo. "Angelita quiere regresar a la isla ahora mismo." "Angelita se fajó como la misma Picha."

19. reguero (#12): desorden (inglés: mess). "A Fela le disgusta el reguero que encuentra en el apartamento."

20. tremendo (#17): (inglés: "heavy"). "Linda va a ir a un tremendo concierto de salsa." Este adjetivo se pone delante del sustantivo.

21. tener manía con (#17): (inglés: have a case against). "Angelita cree que Mr. Shore tiene manía con ella."

22. No es para tanto (#22): expresión equivalente en inglés a "It's no big deal." "Manolo se pone furioso cuando sus amigos se bulan de Fortuna, pero sus amigos creen que sus chistes no eran para tanto."

23. bruto (#22): estúpido. "Mr. Shore, el maestro, hace a Angelita sentirse bruta; Fela, sin embargo, le asegura a la nena que ella es muy inteligente."

24. Cógelo suave (#13): expresión calcada del inglés que significa "No te preocupes","cálmate."

25. Hacerse el/la... (#4): hacer creer que.... "Con sus amigos, Manolo se hace el santo cuando no quiere beber y con Fortuna se hace el tonto cuando dice que no la entiende."

26. 'que (31): contracción de "porque." "Picha llama a Tita y a Angelita, que van a cazar lagartijos."no es verde nada."

Palabras engañosas

1. palo:
    a) arból (#1): "El muchacho tiene miedo de treparse a lo palos."
    b) un trago, una copa (#4). "los amigos de Chuito le ofrecen un palo 'e ron." (Coloquial)

2. apurarse:
    a) darse prisa. "Angelita corre a la escuela; ella se apura para no llegar tarde."
    b) preocuparse (31). "Picha ledice al muchacho que no se apure porque ella lo va a coger tarde o temprano."

3. dejar:
    a) esperar (#1). Picha le dice a Angelita "Deja que te cogan las americanitas en Nueva York."
    b) (inglés: to leave, leave behind). "La abuela quiere que Fela deje a la nena en Puerto Rico."
    c) parar (#4): "Cuando Manolo le dice Ay, Angelita, deja eso la niña deja de reprocharlo por decir malas palabras."

4. cambiarse vs. mudarse: mudarse es cambiar de casa. cambiarse se refiere a cambiar de ropa (#2). "Manolo no quiere pasear a Angelita por el pueblo si no se cambia."

5. escandalo (#2):
    a) (inglés: scandal). "El pueblo comenta es escándalo de Fortuna y Manolo."
    b) (inglés: racket, noise). "cuando juegan, los niños hacen mucho escandalo."

6. servir:
   a) to serve. "¿Qué sirve Rosa cuando invita a sus cuñados?"
   b) (inglés: to be good in quality) (#4): "Fela cree que los muebles que ha recogido Chuito no sirven."
   c) servirle (inglés: to fit). "A Angelita le sirve la ropa de su primo."
   d) funcionar (#8): "La televisión de Chuito no sirve."

7. morirse de (#4): (inglés: to die of). "Si no consiguen trabajo, Manolo y sus amigos se morirán de hambre."

8. mono/mona:
   a) (inglés: monkey).
   b) (adj.) (#6): (inglés: cute). "El niño de la vecina es muy mono." [In the subtitles, this sense was mistranslated as "monkey"].

9. quedarse:
   a) inglés: to remain
   b) quedarse con... (#8, 21) (inglés: to keep, to take over). "Fela le permitió a Angelita quedarse con los patines y los tenis."
   c) quedarle bien/mal... (#21) (inglés: to fit, suit. "A Fela no le queda bien la ropa de Rosa."

10. recoger:
   a) (inglés: to pick up) (#15). "Chuito recoge básura en su trabajo de oficina."
   b) limpiar, organizar un lugar. (#10) "Fela y la nena no puedn salir de compras sin recoger la casa."

11. echar de menos (#17): extrañar, tener nostalgia. Angelita echa de menos a Puerto Rico y la gente que dejó allí." OJO: "echar de menos" y "extrañar" se traducen al inglés como "to miss," pero no se pueden aplicar a una fecha ni a un medio de transporte, etc. "To miss a plane, bus, deadline, etc." es "perder": "Chuito perdió la oportunidad de conseguir un buen empleo porque no mandó la solicitud a tiempo."

Exclamaciones

1. ¡Ave María! (#1, 6): exclamación que expresa sorpresa o asombro

2. ¡Adiós! (#18): exclamación que expresa sorpresa o asombro

3. Chacho/'Chacha (#4): exclamación de relleno. También "muchacho/a" (#21).

4. ¡Míra! (#8): exclamación de relleno. A veces expresa sorpresa o asombro

5. ¡Ay!: a veces exclamación de dolor, pero a menudo también sirve de relleno. "--Mami vamos a dar una vuelta. --Ay no Angelita; tu papá no quiere."

Palabrotas

1. "coño" (#1, 16): palabrota, exclamación general que se usa mucho de relleno. Literalmente se refiere al sexo femenino.

2. pendejo/a (#1, 5): palabrota general para "estúpido," "idiota," "imbécil."

3. culo (#5): (inglés: ass).

4. carajo (#5, 22): palabrota, exclamación general que se usa mucho de relleno. Literalmente se refiere al sexo masculino y/o a la ayaculación.

5. jodido [del vebo "joder"] (#6): (inglés: literally, "fucking" (adj.) and "to f...") but used loosely to mean "damned", etc.

6. cornudo (#21): (inglés: cuckhold). "Chuito cree que si su mujer trabaja, él es un cornudo."

7. pedo (#22): (inglés: fart).

8. mojón (#22): (inglés: crud).

Notas culturales

1. un despojo (#9): un ritual purificación, para eliminar o evitar el mal de ojo. "Rosa dice que si Littleman no habla español con Angelita, le harán un despojo."

2. ¡Dios la bendiga! (#9, 15): una exclamación que da enfasis a la admiración que se tiene por la persona o cosa elogiada. También sirve de prevencion del mal de ojo. "Angelita es muy linda; ¡Dios la bendiga!

3. ¡Bendición! (#12): es tradicional que los niños --y a veces los adultos --pidan la bendición a sus mayores (a los abuelos, padres, tíos, padrinos, etc.). "Angelita dice 'Bendición tío' al despedirse de Goyín."

4. Iris Chacón (#12): una vedette puertorriqueña, famosa por su manera de menearse al bailar.

Dichos y refranes

1. (A ud.) nadie le ha dado vela en este entierro (#2): Ud. no tiene derecho a interferir en este asunto. "A Chuito no le gusta que Linda opine sobre los asuntos de su familia: según él, a ella nadie le ha dado..."

2. Donde manda capitán no manda marinero (#2): Quien manda, manda. Hay quienes mandan y hay quienes obedecen. "Como donde manda capitán..., Mr. Shore túvo que aceptar a Angelita en su clase porque lo exigió el principal."

3. No hay quien le beba el caldo (#5): No se puede aguantar (a esa persona). "Cuando Manolo se pone furioso, nadie lo soporta: no hay quen..."

Puertorriqueñismos/Caribeñismos

1. canto de... (#1): pedazo de... "La familia no tiene ni un canto 'e pan para comer."

2. mena, nene (#3)
   a) niña, niño. "Angelita es una nena muy sensible."
   b) expresion de cariño. "Nena, no te enojes conmigo." (equivalente en inglés a "honey", etc.).

3. chavos (#8, 21): dinero. "Chuito no pudo comprar muebles nuevos porque costabán muchos chavos."

4. botar (#8), 20): tirar, desechar. "En la sociedad de consumo se botan muchas cosa buenas."

5. color de rosa (#10): rosado.

6. Titi (#15): tía. "A Angelita le gusta salír con su Titi Rosa."

7. concón (#16): (inglés: the rice that sticks to the pan when it's cooked.)

8. mi amor (#19): un término de cariño muy generalizado. Es algo asi como "dear", "darling" en inglés.

9. chicle (#20): nombre génerico para la goma de mascar. "Doublemint es una marca de chicle."

10. zángana/o (#210): una persona tonta. "el rival de Picha cree que Angelita es una zángana."

Nombres y sobrenombres

1. Fela-sobrenombre para Felisa y Rafaela

2. Chuito-sobrenombre para Jesús; también Chuy, Chumy, Sus, Susito, Suso

3. Manolo-sobrenombre de Manuel

4. Tita-diminutivo para muchos nombres de mujer, como Rita, Margarita

5. Picha -un sobrenombre para Francisca; hay muchos otros, e.g. Paquita, Panchita, Currita

Los dos mundos de Angelita

Los niños jugando

Picha: Ese no, ______________ feo. El ______________.

Chico: No lo veo.

P: ¿______________ ciego? Levanta esa cabeza de ___________ y lo verás.

Ch: Coño, ¿no ves que me puedo ______________?

P: ¡______________, qué _________________, eh! Tanto que te ______________ de que trepas a los ______________ y no puedes coger ni un ______________ de mango.

Ch: ¿Tú te crees que yo soy _______________?

P: ________________________________ no. (Ruidos).
Chita. ¡Qué ______ eres!

Ch: Trépate tu y cógelo, ________________ pendeja. Mira quién llego ahí: la gallinita _________________. Angelita: No me____________, ______________ se lo voy a decir a tío Manolo.

Ch: No me ______________, _________________ se lo voy a ________________ a tío Manolo. A Manolo lo cojo yo así y le rompo la cara. Siempre tan delicadita la ______________.

P: Déjala, porque te _______________ una _________________.
¿Por qué no __________________ bien, _______________?
Qué siempre __________________.

Ch: A qué no te atreves, ________________.

P: ¡Qué ________________ eres! Pareces un diablo berreando. Angelita, Tita, ________________ que vamos a buscar lagartijos.

A: A uds., no me sígan.

Chico2: Cogí uno, cogí uno grande.

P: ____________________ lagartijos verdes.

Ch2: El mío _________________. Tita: Eso no _________________.
Angelita: ____________________; no ____________________.

P: Pues dámelo, que e' mío. Mío, mío, mío...... (Pelea).

P: Míra ____________________, rabo ____________________; párate
____________________, ____________________, dientes
____________________, ____________________. No
____________________, yo te cojo. Te voy a dar dos ______________
que te vas a _________________ de mí ____________________ tu vida.
Angelita: ¡____________________! Yo me voy. Yo no quiero ver más pelea.

P: Ay pues, _________________. Deja que te cojan allá en NY; entonces sí que vas
a tener que ____________________. Allá hay unas americanitas que dan unas
____________________ que mandan madre. Tita: _________________
un ____________________ pa' que se compongan. Angelita: Yo sé como
____________________.

El tío Manolo y Angelita con Fortuna

1. Fortuna le hace 3 preguntas. ¿Cuáles són?
2. ¿Cuál es el pretexto de Manolo? ¿Qué otro sinónimo usa?
3. ¿Cree Frotunaa Manolo? ¿A qué cosas se refiere?
4. ¿Cuáles son las 3 cosas que va a hacer Manolo?

Para discutir:

a) ¿Será verdad lo que sospecha Fortuna? ¿Por qué (no)?
b) Ud. aceptaría a Manolo después de sospechar de él? Compare su actitud con la de Fortuna.
c) ¿Es Fortuna una mujer liberada, en su opinión?

En el bar con los amigos

1. Uno de los amigos le dice a Manolo "Entra". ¿Qué dice el otro? ¿Qué significa?
2. ¿Qué le ofrece el que está adentro?
3. Manolo le dice que no porque está malo del estómago, pero según su amigo él tiene un estómago de ______________________.
4. ¿De qué tiene que hablar Manolo con los muchachos?

1. ¿Cuál es el parentesco entre Chuito y Manolo?
2. ¿Qué palabra usan los amigos en lugar de "dinero"?
3. Describa la vida laboral de los amigos de Manolo. ¿Cómo y de qué viven?
4. Cómo Manolo tiene fama de don Juan, lo comparan a un anima.. ¿A cuál?
5. Observen los gestos de los amigos para descifrar qué piensan el estado de Fortuna. Dis: ¿Tiene Manolo por qué sentirse ofendido?

Manolo y Angelita de vuelta a casa

1. Según Angelita, su tío dice muchas malas palabras. Mencione 3. ¿Qué significán?
2. ¿A qué se debe la incomodidad de Manolo? ¿A la cuestión de Fortuna?

Angelita y su madre limpiando

A: Ay Mami, vamos a ________________ cuando ________________.

F: No. Tú papa díjo que no ______________ hasta que ______________
bien el ____________________. A saber si te ____________________ y
después ¿cómo vamos a pagar el __________________, ah?

A: Pero vamos a salír a cualquier sitio.

F: No sé ______________________ ______________________ ir
Angelita. Mira: vamos a terminar aqui pa' que después Papi pueda
__________________. Linda: Hello. __________________. ¿Uds.,
son ______________________ aqui, ____________________?
¡__________________! Hacía tiempo que __________________ limpiando
el piso así. ¿____________________ tu nena?

F: Si.

L: ¡Qué linda! ____________________, cómo __________________ aqui?

F: ____________________________________, __________________.

L: Mira, mi nombre es Linda. Yo vivo en _____________,
____________________. Cualquier cosa que necesites, ya tu sábes.

L: __________________ después de las 5. __________________.

A: Tú __________________ el pelo cómo lo tiene?

F: Hola __________________, ¿cómo estás?

R: Yo tengo unas cosas aquí para ti. Ven __________________: una
__________________ que le va a ____________________ a Angelita.
Mira, mira qué lindo el color: ____________________.

F: ¡Qué linda!

R: Ahora, para ______________, te tengo una ______________. Yo no la __________________ mucho. Tiene un ________________ ahí, pero eso se cose. ______________. Aquí hay un ______________ de cosas.

F: Gracias. Las vamos a necesitar.

R: Fela, vamos de compras. Hay muchas tiendas y que te las quiero enseñar.

F: Es que hoy no puedo, ______________.

R: Ay, ¿por qué no Fela. ¿Cómo tú ______________ algo así. Si yo le quiero comprar unas cositas pa' Angelita, pa' la escuela.

F: Bueno, está bien. Pero si no toma mucho tiempo. ______________ tengo que ______________.

En Familia

1. ¿A qué se refiere la mamá cuando dice "No debes pasar tanto tiempo con él. ¿Por qué dice esto? ¿Por capricho? ¿Para imponer su autoridad?

2. ¿Es el papa de la misma opinion? ¿Cómo espresa su opinión? ¿Cómo percibe él la vida de Angelita?
   Dis: Compare y evalue la vida de Angelita en NY y Puerto Rico.
   Dis: Angelita no entiende por qué la trajeron. Sus padres no explican. ¿Creen Uds., que la niña debió quedar en Puerto Rico como quería la abuela?

3. Voc: ¿Qué palabra usa Angelita para denominar su parenesco con Rosa?
   Voc: ¿Cuándo tiene que irse Chuito al trabjao?
   Voc: ¿Qué palabras usa Chuito para describir el trabajo? ¿Y la madre?

4. Dis: comente la actitud de Fela hacia el empleo de su esposo.

En el apartamento de Linda

1. ¿Qué hace Linda para divertirse?

2. Voc: ¿Qué adjetivo usa para describir el concierto de salsa?

3. "Tú te quedas aquí __________________ tu papa pregunta". ¿Cómo se puede expresar esta opinión de otro modo?

1. Voc: ¿Con qué necesita ayuda Angelita?

2. ¿Qué dos defectos le encuentra Angelita al maestro?

3. ¿Qué le pasa a Angelita con sus amigos y abuela en Puerto Rico?

1. Voc: ¿Qué palabra usa el papá para expresar su sorpresa al ver el cuadro que trae Fela?

2. Voc: ¿Qué adjetivo usa Fela para describir la conducta de Linda?

3. Voc: ¿Cuál el la respuesta del padre cuando la niña dice que quiere regresar a Puerto Rico?

4. Dis: ¿Cómo ha cambiado la actitud del padre? ¿Por qué?
   Dis: ¿Por qué no quiere Chuito que Fela hable con Rosa? ¿Tiene razón? En efecto, ¿por qué consulta Fela tanto con las vecinas y amigas?

En la clase bilingüe

Escuche cuidadosamente la pronunciación haga 5 observaciones sobre el habla de la prefesora.

Chuito y Fela

1. ¿En qué trabaja Goyín?

2. ¿Qué le gusta a Goyín?

3. ¿Qué vale $1,000?

4. ¿En donde va a trabajar Fela? Ella dic: "Es una ________________ de ____________________".

5. Voc: Según Chuito, ¿qué está haciendo Linda con la casa?
   Voc: ¿Qué expresión usa Fela para refutar a Chuito?

6. ¿Por qué le pagán a Fela?

7. Voc: ¿Por qué no quiere Chuito que Fela trabaje?
   Dis: ¿Por qué no quiere Chuito que Fela trabaje?

Romance de la familia de Angelita

By: Phil "Felipe" Pasmanick

1 Era el tres de mayo
a diez días de su llegada
Goyín, hermano de Chuito
llamó a su madre amada

2 "¿Qué pasa en Nueva York?
Estoy muy preocupada."
"En Nueva York lo que pasa
es que Chuito no está en nada

3 El puesto que nos hablaba
era sólo cuento de nadas."
"¿Y cómo está mi Angelita
quien aquí tan bien estaba?"

4 "Estaba en una clase
y allí no más lloraba.
y la combió ella sola
por la que su lengua honraba."

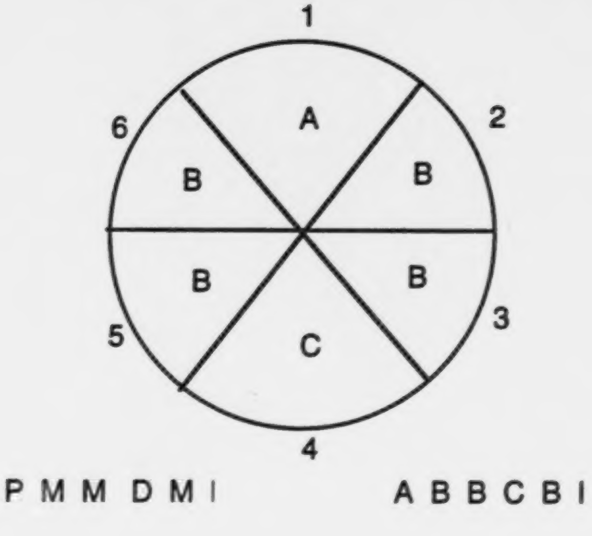
5 "Y mi Fela, me Felita
¿qué tal está tu cuñada?"
"Linda le regaló ropa
y muy triste la aceptaba."

6 Oiga muy bien lo que digo
oiga bien, mi camarada
triunfan en Nueva York
Sólo gente preparada.

Preguntas de mate

6 estrofas de 4 líneas c/u ¿cuántas líneas? 4x6=24
cada línea 8 silabas
¿cuantas silabas en estrofa? 8x4=32 ¿en obra? 32x6=192

Ojo cantar como corrido mexicano melodia de Que se Derramen las Copas
Fragmento del romance de Angelita en dos mundos
Habla Goyín con doña Angela por teléfono


1
2
3
4
5
6
A
B
B
B
B
C
P M M D M I
A B B C B I

Romance entre Goyín y Doña Angelina Sobre Chuito"

por Luz Delgado-Okonkwo

La mamá de Goyín
En la cocina estaba
Cuando el "ring-ring" de Goyín
Sorprende a Doña Angela.

¿Qué pasa Goyín?
¿Qué pasa?
Hijo de mi corazón.
¿Por qué me llamas m' ijo?
Desde la ciuda' de "New York"?

Mamita de mi corazón
Le respondío su hijo Goyín.
Aquí t te traigo noticias
De Chuito, Fela y la niña Angelita.

Pue' te diré mamita
Chuito pol poco se muere
Tanta alegría tenía
Al ver su mujel
Y la niña Angelita.

Pero poco a poco
La alegría de Chuito
Se convirtió en dolor.
Pue' sin trabajito se ha quedao
Ni un chiripito
Podía encontrar.

¿Y qué te diré de Angelita?
Pué primero su maestro
Era un mister más antipático
que' diablo.

Después ella misma
Entro en el salón de una
Maestra bilingüe
Que le enseña el inglés y el inglés.

Con ella 'ta to' chevere
Te aseguro que pronto
Hablará un lindo inglés
Tan lindo como el del "Littleman"

Pero Chuito está sufriendo
Pol qué no tiene que hacel
Pero no te apures de na'
Qué pronto si Dios lo quiere
Chuito va a conseguil
Buen empleo en estos nuevayores.

CROSS-CULTURAL LITERACY PRACTICES: ORAL DISCOURSE AND THE TALKING DRUM

By Joseph H. Gaines

BEST COPY AVAILABLE

Abstract

This article examines the communicative linguistic process derived between cross-cultural literacy practices, tonal languages, and the use of the talking drum. Research taken from studies of language transfer and its correlation to literacy acquisition and the speech mode of drumming have been carefully synthesized in order to present a coherent picture of the relationship between the communication of spoken tonal languages and their effective transmission through the talking drum (e.g., Atumpan, Emele, Kannago).

In linking the ideas of key scholars in an interdisciplinary approach to the issues of: literacy, language transfer, sensory perception, and aesthetics, a more compelling presentation of the intricate connection derived between spoken tonal languages and their plausible linkage to the talking drum has been attained.

The salient findings of this investigation demonstrate the significant role played by the talking drum in the transmission of articulated tonal languages. The research also illuminates the function of the talking drum in the retention and communication of valuable socio-cultural aspects of Western and Central African Cultures.

> ". . . If we can explain music, we may find the key for all of human thought . . ."
>
> Levi-Strauss
> Cited in Gardner (1983)

Introduction

There is a clear connection between oral discourse and the talking drum, specifically in relationship to the speech mode of drumming. The implications of this connection suggests that a more thorough examination of how tonal languages are perceived and communicated should be done. Furthermore, talking drums suggest a new notion of literacy and the significant role they play as a communicative device in the transmission and retention of religious, social, political, and cultural histories. No matter where human beings exist, they possess a language with which to communicate. From the earliest epoch of human history, language has been present, and in every instance a language that exists fundamentally as spoken and heard, in the world of sound (Siertsema, 1955).

Indeed language is so overwhelmingly oral that, only around 106, of the estimated tens of thousands spoken, have ever been committed to writing to a degree sufficient to have produced literature; most languages, according to Ong (1982:7), have never been written at all. Moreover, Kroeber (1972); Mallery (1972) and others contend that despite the richness of elaborated sign languages and the splendor of gestures, these forms of communication are only substitutes for speech and are dependent on oral speech systems, even when used in the case of the congenitally deaf.

Much in the way words are enigmatically generated as one's thoughts and feelings are mediated through language and nonverbal modes of communication; music facility, likewise, is enhanced in large measure, by means of exploration and the sensorial exploitation of an oral-aural pathway. Music essentially is made for its presentation to the ear, for performance, unique among the arts. However, it is also perceived quite differently as one uses tonal imagination as is the case of a reader who interprets a score.

Although there is evidence to suggest the dissociation between music and language in certain aspects of their production and development, the primacy of music and its forceful rendering of implicit and explicit dialogue, an intellectual act intricately bound to higher levels of thought (if thought can truly be perceived in this manner), indicate that it is yet another characteristic of the phonological and semantic repertoire of language itself (also see Rattray, 1923a; Carrington, 1949a; and Nketia, 1963, 1968).

Undoubtedly, music can be regarded as an intellectual competence which distinguishes itself as not being dependent upon physical objects for its creation. This feature is mirrored by the cognitive competency of language; however, I suggest that music and language facility, mental activities derived out of thought, that obscure and private process of neurological and chemical flux, although localized in separate regions of the brain (respectively, right and left brain hemispheres), and manipulated in distinct ways, are irrevocably united in the same intrinsic process, whose terminal destination is communication. To this end, what is heard when we are attentive to the inner voice of introspection is in reality the product of thought (also see Jaynes, 1977; Smith, 1990).

Applied, socio, and psycholinguistic studies reveal that it scarcely appears accidental that musical and linguistic facility are formed in the earliest stages of human development, relying to a large extent upon the oral-aural system in neurologically disparate ways. This makes sound the natural habitat of language and musical expression (Cummins, 1981; Ong, 1982; Gardner, 1982).

If we can agree upon a basic premise that music is a product of human behavior and not solely an aesthetic or expressive form, it would then follow that research viewed through the lens of this theoretical construct, invariably should lead to a greater awareness and knowledge of a people and their attendant values; thus, revealing a significantly valuable vantage point into the psychology of a given culture (see Merriam 1955, 1964; Schramm 1975; Small 1977; Nettl 1978; McAllester 1984; Gaines 1989).

This viewpoint, however, is not made to convince the reader that music is human behavior. The issue is merely raised in order to begin to examine the musical art form (inclusive of other arts relative to the production of music), in a light less frequently envisioned. In doing so I am perfectly aware that I am challenging the expertise and wisdom of many who perhaps know considerably more about language and the arts than I; nonetheless, I believe the examination of oral discourse and the talking drum language need be explored if we are to become more knowledgeable and therefore liberated from the mental constraints which confine our understanding of the communicative process.

The Impassioned Speech Tone: The Vital Link

Many ethnomusicologists will agree that there is hardly any other West or Central African art or custom that has awakened so much wonder and curiosity and yet maintained so much misconception as that related with the drum languages of the African continent (see Carrington, 1949a; Nketia, 1968; Van Sertima, 1991).

In examining the Yoruba culture of Nigeria, for example, it is almost impossible to conceive Yoruba speech without rhythm and musical tone. Some scholars, in their analysis of the linguistic character of the Yoruba language, contend that Yoruba speech possesses only three tones; furthermore, it is argued that these tones are fixed and can be represented by Doe, Me, and Soh. Phillips (1953) asserts that this is erroneous. The three tone perspective simply doesn't take into account the array of tonic or tonal variation that may be created by the human voice. The identification of tones perhaps may be confined principally to three specific ranges; nonetheless, each of these, especially the medium range, may be slightly higher or lower. Therefore, the speech tones do not strictly follow the three Solfa tones (see Rattray, 1923a, Nketia, 1963).

The notion of tonality, variation of pitch in sound which is apparent in all languages, however, functions quite differently dependent upon one's psychological disposition, as well as the cultural context of a given language. This conception Phillips (1953) suggests is central in understanding the impassioned speech tone found in Yoruba language. He further makes the point that this aspect is the important linkage between the production of speech tones, musical tones, and melodious music inherent in African musical culture (also see Sapir 1929, Forsdale 1981, and Thompson 1984).

Yoruba music of today Phillips contends is based upon a large volume of Pentatonic Scale songs which have a tonal range of five notes; however, these are not the only musical forms extant in their repertoire. This leads us to yet another type of song which exists, side by side, to that of the Penatonic genre; a kind of glorified impassioned speech with raised tones and embellished upon by clearly marked rhythms. It is difficult to define it accurately, and even more arduous to interpret in notation. For this reason, Phillips goes on to say, writers describe this (to them) unknown thing as an "inexplicable gulf" and "mysterious borderland."

Usually, words are spoken in running fashion, neglecting any conscious attempt at rhythm. Exceptions, however, arise in certain cases such as: orations, the rocking or lulling of a child, disparate forms of chants and ecstatic outbursts. In these sociocultural contexts certain words are either emphasized or hurriedly spoken. These communicative expressions arguably are probable origins of rhythm in speech. Phillips suggests that "it was the combination of raised tone and rhythm that produced the speech music" (1953:1). Rhythm, that exquisite dance of sound, was therefore, the intrinsic part of this mode of communication. It was there from the beginning as much as it is present now in all its myriad forms of musical manifestation.

The assumptions held about music and accepted as cultural reality by individuals underlie both the sounds of music and the attendant attitudes and values associated with them. It is not so much the preference one has for a particular genre of music, for instance, Ellington or Mozart or Casals or Weston or Shankar but rather the way we orient ourselves to music and culture and our consequent approaches to the potential experiences we might glean from these encounters. This, Chernoff (1979:32-33) argues, is the crucial issue which confronts most Westerners when faced with African (and African derived) musical culture in particular. He purports that,

> Expressing oneself "spontaneously," without a sense of appropriateness or control, being able to hear only a single, monotonous beat, or trying to put the music out of one's mind, these responses are indications that the difficulties in perceiving the complexities in the rhythms are also difficulties in recognizing the meaning and purpose of one's relationship to the music as an event . . . We might characterize these responses as an initial anxiety followed by privitization and simplification, and suggest that this withdrawal from a sense of intimacy with African music stems from different assumptions and conditions of involvement and communication.

How then does all this relate to the idea of literacy? The connection lies in the understanding of music as human behavior, a communicative act informed by cognitive and affective impulses which represent yet another element in the complexity of man's learned behaviors.

Just as is the case for the acquisition of spoken language, baring any physiological or mental impairment, music facility, is also acquired quite readily and naturally and is a primary reservoir for the storage and preservation of useful, as well as meaningful knowledge (see National Endowment for the Arts, 1988; Gaines, 1989). Research has strongly suggested that the use of children's literature, and folklore with music is enormously beneficial in the development of oral language. This is attributed to the frequency of rhythm and rhyme associated with poems, riddles, cumulative tales, and the like. Ada (1991:94) indicates that there is a clear correlation between a child's oral language development and his/her reading ability. The greater the store of oral language, the more likely the child or adult will have a joyful and positive experience with written text. She states that

> songs are an excellent means of developing vocabulary and syntax, for adding music to rhythm and rhyme fosters retention (also see Gardner, 1982; O'Neill, 1988).

Although not surprising, the crucial point (in light of the previously mentioned linguistic principle) is that orality is central in the acquisition of literacy. Literacy as it is treated here is not founded upon the mere notion of one's ability to read or write with a predetermined level of proficiency; in other words, attainment of the Three R's. This is not to diminish the educational value of this approach which is a keystone of American education. However, my perception of literacy encourages more input in terms of cognitive and affective integration, whereby the individual is afforded meaningful leaning opportunities to explore and discover the potential breadth and depth of his or her intellectual competencies (e.g., linguistic, spatial, logical, musical, mathematical, visual) as basic literacies are acquired and mastered. In this educational context, sensitivity toward intrapersonal and interpersonal competencies are also nurtured and made more acute. The interrelationship of specific intellectual, emotional, and communicative competencies is of vital importance, particularly as we strive to coexist in an ever expanding multicultural society and global context. Implementation of this concept requires going beyond what currently may be regarded as a restrictive educational paradigm designed for teaching children (pedagogy) or adults (andragogy). Therefore, literacy in a more complete sense, envelops not only the *functional* domain of the learning process, it also accommodates both a *cultural* and *critical* perspective as well (Freire and Macedo, 1987; Giroux, 1988; McLaren, 1989; Gardner, 1990; Darder, 1991; Reich, 1991; Kozol, 1992; Nieto, 1992; Perez and Torres-Guzman, 1992).

For speakers of nontonal languages, it is necessary to comprehend both the tone and rhythm of, for instance, Yoruba speech so that communication may be more comprehensible. These linguistic features apply to the varied expressions of tonal languages such as Ashanti, Mandarin Chinese, Ewe, Fon, Kele, and Kongo. This awareness is a requisite if any tenable shade of meaning is to be communicated. The sensitivity of words to tone inflection in Yoruba speech, once again, is so great that the sense of the words is often altered and rendered meaningless by the slightest change in the tone.

Sensitivity to tone inflection is why the highly developed ear, capable of discriminating the acutely subtle nuances found in the production of meaningful sound (e.g., tonal language) is so crucial in both the spoken and analogous drum languages as Carrington (1949a), Jones (1980), Stone (1982), and Nketia (1963) emphasize when reference is made to the: signal, dance, and most importantly in terms of literacy, the *speech mode of drumming*. Without (1) this socially nurtured sensitivity to sound, (2) its embeddedness in shared cultural experience, and (3) a high degree of linguistic accuracy between speaker and listener, comprehension is virtually non-existent. Thus, as a consequence, the delicate umbilical toward meaningful linguistic continuity is severed.

Tones, stress, accents, periods or stops, and speed are all vital components in the creation and transmission of spoken language. Moreover, these elements when combined and articulated upon the drums (i.e., Ntumpane, Fontomfrom, Emele, Bata, etc.) and the concomitant rhythm, musical intonation and melody, create something which provides us with a form of music which can be perceived as Rattray (1923a), Nketia (1968), and others have indicated as "a language," or in other words, is looked upon, heard, and comprehended by those familiar with this form of communication, as being only a modification of their own spoken tongue.

We are familiar with the aspect of tonality in the use of English and romance languages where it functions primarily as a means of oratorical or emotional expression, or to give to a word or sentence a meaning which might otherwise be lacking if simply written down in print; or spoken without that musical intonation, which alone elevates words from the realm of mere conventionally articulated sounds.

The use of tone in languages with which we are familiar is, nonetheless, made more understandable to us as being a valuable adjunct by which shades of meaning may be ascribed to a certain word. Should it be used in a sentence we may be prepared to use it with the accompaniment of some additional grammatical phrase or phrases. For example, the words "yes" and "no" are capable of a variety of meanings depending upon intonation, indicating an abundant range of modifications, verging from an undecided negative to a credulous positive.

In relation to sentences, we are considerably dependent on tone for our preparation in thought of what is to follow or for our perception that what has been said brings closure to a sentence. Therefore, the sentence which retains the idea "I am leaving," spoken with a falling inflection, enables us to accept the statement as being somewhat complete. However, if the inflection rises on the last word, our ear immediately prepares us for something to follow, which is, in most cases, a clause. Interestingly enough in Ashanti, Rattray (1923a:245) acknowledges that every syllable, in every word, has assigned to it a more or less arbitrary tone or musical pitch.

> These tones do not depend upon the will or caprice of the speaker, and are not employed for emotional, oratorical, or grammatical purposes, but are an important element in the language which depends on the correct and intelligible pronunciation of a particular word . . .

Once again, as was illustrated in the case of the Yoruba language, we see that any alteration of tone in words may transform the actual meaning of a word, sentence, or phrase. In light of this knowledge, the question then arises, how can words or phrases be distinguished if only produced by their tonal patterns?

The answer lies, in part, through the skillful use of the oral tradition allied with mnemonic codes and cliches. In this way, the griot of the African continent, the bard or poet of Greece, and the Navajo, Hopi and other native Americans were able to convey in man's distant past (and even until today), the myriad ideas, myths, legends and cultural histories of their physical and spiritual world. By using the cognitive device of the cliche to more effectively retain and recall information that was to be exchanged with members of a shared cultural and linguistic milieu, the drummer was better adept at conveying and deciphering transmitted thoughts vis-a-vis the talking drums (e.g., Atumpan, Kannago, etc.), also see McLuhan (1964), Parry (1971), and Okpekwho (1979).

The importance of a shared linguistic, as well as cultural association is significant in the transmission and successful acquisition of the talking drum language. Once the drummer's communication has pierced beyond the linguistic territory of the speaker (drummer), and enters the dominion of another linguistic and cultural terrain, its transmission is no longer readily comprehensible due to the discontinuity of a shared code system within the speech mode of drumming. In most instances, this effectively terminates the communicative channel of the speech mode. Nevertheless, the continuity of sound for the signal and dance modes of drumming may be sustained. (See Hinds. 1987; and Grabe and Kaplan, 1989 for further cross-cultural literacy research pertaining to literacy practices and the fundamental psycholinguistic issue of literacy and language transfer). To maintain the continuity of the speech mode of drumming, especially across great distances, the drummer must be versed in at least two languages; his own and that of a neighboring tribe or culture. There are drummers who meet this linguistic requisite particularly in boundary towns and villages throughout Western and Central Africa. However, Carrington (1969) notes that their numbers are relatively small. Consequently, children of parents who come from two disparate cultures or tribes often learn both languages and in essence become bilingual on the drum.

In keeping with this trend of thought, there are similar issues that arise in the context of bilingualism and its relationship to spoken tonal languages (L1) and the articulation of the drum language (L2) which are inherent in both communicative systems. Research has shown that literate adult second language learners bring with them previously developed first language literacy skills. However, because learners are capable of acquiring a second or a first language without becoming literate in that language Eisterhold (1990) suggests that it is apparent that literacy acquisition is somehow different from language proficiency.

The theoretical notion of transfer is a compelling concept in our understanding of the drum language. It is my position that just as is the case with second language learners and their acquisition of another linguistic code system other than the vernacular, there is a degree of congruence in the process mechanism found in the acquisition and successful communication of a spoken tonal language. The intricate intellectual process mechanism (e.g., comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation) which is a requisite for the attainment of literacy and varying forms of bilingualism can be translated into and comprehended in the articulated drum language.

Cummin's (1981) interdependence hypothesis is significant in this regard. It claims that there is a basic cognitive/academic proficiency that is common across languages which enables the transfer of literacy related competencies (i.e., comprehension, analysis, synthesis . . .) across languages and cultures (see Goldman et al., 1984; Carson et al., 1990).

Freedle (1985) recognizing the plausible nature of the transfer hypothesis of Cummins adds yet another perspective as it is argued that the intrinsic character of language systems are fragmentary and arise as fundamentally discrete entities, indicating that language skills are separated. Nonetheless, it is the synthesis of these systems which permit transfer of competencies across language systems.

As is the case with second language learners, literacy skills can transfer across languages and traverse across modalities; however, evidence suggests that such transfer is not necessarily automatic. This knowledge is significant in that transfer between a spoken tonal language and a drum language is likewise not automatic. Language proficiency in the native tongue along with cognitive and affective processes are crucial variables in the probability of successful transfer from one language or code system to another.

Referring once again to how thoughts are communicated through the talking drum, Carrington (1949a) reveals that in the context of the Kele people of Central Africa, the drummer would also use the accompanying text to better derive meaning from those words which possess similar tonal patterns such as, songe = moon (¯); sango = father (¯); fele = a type of fish (¯). This is tantamount to a reading strategy which utilizes context clues to give meaning to a particular word or phrase, as is the case when one decodes a text; thus the context clues are used as a mnemonic device to aid the receiver of a given code in their interpretation and ultimate extrapolation of an intended message. In a more practical application, the novice musician uses a form of mnemonic device in order to better memorize and recall, in his or her initial stage of musical training, the specific notation associated with the staff of, for example, the treble and/or bass clef. Hence, similar mnemonic or noetic economy is evident where oral settings persist in literate cultures, for instance, the creation of oversize heroic figures (e.g., furious Achilles, clever Odysseus, omnicompetent Mwindo). The same mnemonic tradition is further exemplified in literate cultures as in the telling of fairy tales to children: the overpoweringly innocent Little Red Riding Hood, the unfathomably wicked wolf, the incredible strength and courage of John Henry; and so on (see Okpekwho, 1979; Ong, 1982).

Looking at the communicative process of some of the talking drum languages in relationship to the phrases employed by the drummer and his need to understand their meaning, at least in the form of formulaic phrases, words appear to have been suspended and then perpetuated through time in the drum language while having lost their original meaning or fallen into disuse in the more dynamic spoken language. Latin which has, by and large, fallen upon deaf ears is another instance where language has fallen into disuse, yet has been preserved in its archaic state through time and space. Some forms of Old English writings and even text from the English Bible are offered as further examples of code systems used to preserve and maintain words which are not heard in the parlance of contemporary discourse. At this juncture, I would be remiss if no mention was made to Thompson (1984:237) and his contribution to our understanding of the drum and its function as a medium for cross-cultural literacy practices. The significance of the drum and its attendant relationship to cultural literacy is made plain as we learn about the Ejagham of West Africa and their drums of silence. The Ejagham drums of silence arises from the iconographic signs (known as *nsibidi* in Africa and *anaforuana* in Cuba), chalked upon their skin and their special plumes which depict the eloquence of prestige and spiritual presence (sikan). It is in Cuba amongst the Abaku that the creolized version of the Ejagham drum of silence appears in the form of the sese drum. It is important to note that the sese drum is not a drum as most European or European Americans understand such instruments. "It is an instrument of display, not for use, an instrument of significant silence, not reverberation. It is material writing, to be read, not heard."

In further examination of how information or knowledge is communicated through the talking drum (or any other viable mode), Harold Innis (1984:33) reminds us that

> A medium of communication has an important influence on the dissemination of knowledge over space and over time and it becomes necessary to study its characteristics in order to appraise its influence in its cultural setting (also see McLuhan, 1964).

This would suggest that the medium of the talking drum should be taken with greater seriousness as a significant linguistic tool and extension of the cultural and communicative convention of the people of West and Central Africa.

Continuing in this vain, the American anthropologist Edward Sapir, and linguist, Benjamin Lee Whorf present an intriguing proposition which in essence states that the language an individual is born into, due to its structure, contributes to the way he/she perceives the world in which he/she lives. This idea has come to be known as the Sapir-Whorf Hypothesis. Hence, if you are born into a culture that speaks Hausa, it is felt that you will not be able to perceive the world exactly in the manner a speaker of American English does (see Sapir, 1929:209). Moreover, communication theorists suggest that the Hausa speaker, much like the Navajo (and many other countries of the world), has a tendency to be less self-centered than the American English speaker. The Sapir-Whorf hypothesis suggests that this tendency in the language has easy transfer into the Hausa speakers' world view. It is further noted by Forsdale (1981) that matters of importance in a culture generally appear with more vocabulary and frequency in the language spoken by the people of that culture. For instance, snow is important in the Arctic and in the Eskimo languages there appear many more words for snow than in English.

Research in contemporary Applied Linguistics has shown that there is a significant difference between acquiring a language, especially a second language, and learning it. In the learning process Krashen (1981) posits that the emphasis is placed on knowing the rules and norms of the language, whereas, in the acquisition process the focus is on communication. This is a key feature in further understanding the nature of the distinct drum languages of the talking drum, in that, as is the case for any second language learner, there too is a marked difference between learning a particular drum language and acquiring it. I would suggest that this is more clearly understood as one moves in the concentric process of tonality to orality, and thus, to literacy.

Carrington (1949a) makes plain the idea that the basis of the talking drums of Africa is the tonal pattern of the words which make up the drum language. This interrelationship between the tonal pattern of the spoken language and the drum language invariably reflects the identical spoken language of the people. Rattray (1923:242-243) corroborates this pivotal point by making the clear distinction found between the signal and speech mode of communication through the drum. In the purview of the Ashanti of Ghana, he states,

> the drum is not used as a means of signalling in the sense that we would infer, that is by rapping out words by means of a prearranged code, but . . . is used to sound or speak the actual words. That is, we have drum-talking as distinct from drum-signalling, a tympanophonetic as opposed to a typanosemantic means of communication.

Moreover, Carrington (1949b) succinctly presents the argument that the analogy made between Morse code (a signal mode of communication) and the gong/drum languages of Africa is faulty. While shedding light on the rich cultural legacy of medieval Mali and the exploits of the Mandingo King Abubakari the Second (1307-1311), and his quest for exploration and attainment of even greater personal achievement beyond that of his predecessors, Ivan Van Sertima's (1976:47) fastidious scholarship reveals through Arabic historical and travel documents and the oral tradition of the Mali griots (e.g., Mamadou Kauyat*), how the talking drums were used by Malian mariners upon the sea. This indicates the communicative function and importance of the talking drums in Mali as early as the fourteenth century.

> Abubakari the Second never looked back. He never returned to the court at Niani . . . He had a special boat built for himself, with a pempi on the poop deck shaded by the bird-emblazoned parasol. He would commandeer the new expedition himself, keeping in touch with the captains of the fleet by means of the talking drum (also see Trimingham, 1962).

In examining the research thus far presented, further analysis reveals that the talking drums have been most useful in disclosing social, political, philosophical, religious, as well as cultural histories. Rattray (1922-23:265) observes that "the constant allusion to the stone which wears down the axe carries us back, I believe, to the neolithic age in (Ashanti) culture of which we have examples today in the celts and grooved rocks which abound in Ashanti."

The language of the drum is not a literal (prosaic) form of expression. It is characteristically poetic in nature. For example, in the statement, "he has returned," the poetic drum speech translates the idea as "he has brought back his legs, he has brought back his feet" (Carrington, 1949a:38).

In light of this knowledge, let us then examine the conception of sound itself and its transmission through the talking drum, a vital channel through which tonality, orality, and literacy are sustained.

A Sound Relationship to Our Senses

The idea of sound cannot be fully understood without its connection to time and evanescent (rapidly fading) character. Sound, as described in the Oxford dictionary, is a "sensation due to vibration of air; what is or may be heard; the idea of something conveyed by words. It goes without saying that orality is transported through sound and is an inextricable part of all known cultures. Through the vehicle of sound, the spoken word is seen as an event, a movement in time, completely lacking in the thing-like repose of the written or printed word. Furthermore, cognition or thought is nested in speech, not in texts, all of which as Ong (1967b; 1982) suggests have their meanings through reference of the visible symbol of the world of sound (also see Weatherford, 1988; Colombo, et al., 1989; Zinn, 1990).

One of the loudest sounds we hear in the heavens is thunder. Hart and Lieberman (1991:10) explain that this perennial sound has been called many things by many cultures.

> Some call it the seed of sound, the One, the pulse at the heart of the universe . . .;
> what we call sound is just the limited spectrum of pulsations that our ears can hear.
> And this noise begat rhythm and rhythm begat everything else. . .

Sound possesses other characteristics which influence oral psychodynamics. Principal of these is the unique relationship of sound to *interiority* when sound is compared in contrast to the rest of our senses. When we speak of interiority, even in the case of physical objects, we are referring to our own sense of ourselves: I am inside here and everything else is outside (Ong, 1982:73). Hence, the idea of interior points to our own experience of bodiliness and analysis of objects by references to this experience. This relationship between internal and external perceptions is a key point in our understanding of human consciousness and human communication. The shift from oral traditions which stressed an oral-aural channel to the written mode of transmitting and storing knowledge and information, which placed greater emphasis on the visual, has had a significant effect on the way we perceive language and culture today (Ong, 1967b; Parry 1971).

McLuhan and Fiore (1967:44) contend that the dominant organ of sensory and social orientation in preliterate societies was the ear. To hear was to believe. "The phonetic alphabet forced the magic world of the eye. Man was given an eye for an ear . . . The rational man in our Western culture is a visual man." Thus, altering the perceptual acumen of the oral world with the print world through the introduction of newer media which tend to speed up the flow of information to more of our senses by means of greater sensorial stimulation and sensitivity (e.g., high definition television, HDTV, quadraphonic stereo, compact discs, laser discs, interactive video technologies and the like).

Hearing, nonetheless, can register interiority without violating it. For example, I can knock on a wall to find whether it is hollow or solid inside or I can pluck a glass to find whether it is truly crystal or not. In essence, sounds all register the interior structures of whatever it is that produces them. The human voice emanates from inside the human organism which provides the voice's resonance. In doing so, everybody has a unique voice quality which aids in identifying him or herself as an individual. If I were to play a guitar filled with clay, it would not sound like a normal guitar. Moreover, the sound of a saxophone sounds differently from a shekere or a flute because of the structural differences imbued in each instrument.

Studies of sensory perception reveal that sight tends to isolate our perception of the world restricting one's vision to a relatively narrow line of focus. Sound incorporates our perception beyond one's visual capacity (see Arnheim 1969; Ong 1982). This observation is significant in that it bares a close association to the cognitive processes of analysis and synthesis. In this respect, analysis may be construed as being, as was mentioned earlier, connected to learning a language, while synthesis, may be more closely aligned with the acquisition of a language.

Symbolism and the Musical Art Form

Although art forms may rely on similar aesthetic principles, one needs to be cautious in the association of these principles to all art forms. The function of sound in the production of music is primarily created for its transmission to the ear, as has been previously stated; this suggests to some aestheticians that literature, likewise must be "physically heard to be fully experienced, because words are originally spoken, not written . . ." (Langer, 1957:13). However, the formulation of principles from a single consideration based upon analogy and generalization can be seriously misleading.

It is through the careful perusal of the differences found among the arts that one finally arrives at a point where differences no longer appear. Langer asserts that this analysis of the various art forms (e.g., dance, music, painting, architecture, film/video) will ultimately bring the viewer to the deep level of the art where only concept is exemplified in all the arts, and that is the concept of art. Art viewed in this manner is an expressive form created for our perception through sense or imagination, and in doing so, expresses human feeling (in its broadest sense). With this understanding, Langer presents the conceptualization of *discursive* and *presentational* symbolism, the former generally pertaining to expressions of language, mathematics, rational thought (cognition); the latter referring to the forms of feeling (affect) such as music, dance, visual and plastic arts, spatial perception and the like. These philosophical concepts bear a close resemblance to the idea of digital and analogic code systems utilized in communication theory. Once again, the former refers to a state of exactness and precision, the latter gives rise to a sense of close approximation. What is more, both symbolic forms evoke the greatest intellectual value, that being their power to construct experience, derive meaning, and present it objectively or subjectively for individual and/or collective reflection and evaluation.

The idiom of "classical" western music which lasted approximately from 1600-1910, during which time it was characterized by a degree of logic, abstraction, and isolation from everyday life, illustrates the idea of symbolism imbued within the art form and its distinctive cognitive and affective quality (see Small, 1977).

Although both spoken language and musical expression are dependent on the oral-auditory system of communication, further evidence suggests that language and music competencies, in turn, manipulate the sensorial channel in neurologically distinct ways. Notwithstanding, investigations dealing with normal and brain-damaged individuals have yielded evidence that supports the idea that the process and mechanisms subserving human music production and language differ from one another. Diane Deutsch, contrary to what had been previously understood by many psychologists of perception, has demonstrated that the mechanisms by which pitch is apprehended and stored are distinct from the mechanism that processes other sounds, particularly those of language (see Gardner, 1983).

This factor is invaluable when one considers the intricate phonemic subtleties that must be understood in the transmission and comprehension of tonal languages, either through the spoken channel of daily discourse or the typanophonetic/semantic nuances of the talking drum. In this way literacy is conserved and transmitted through time and space and is extended from generation to generation.

REFERENCES

Ada, A. F. (1991). Creative reading: A relevant methodology for language minority children. In Walsh, C.E. (Ed.). Literacy as praxis: Culture, language, and pedagogy. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 89-102.

Arnheim, R. (1969). Visual thinking. Los Angeles: University of California Press.

Carrington, J. F. (1949a). Talking drums of Africa. London: The Carey Kingsgate Press.

_____. (1949b). A comparative study: Central African gong languages. Brussels: Boekhand el Falk Zoon, Georges Van Campenhout.

_____. (1969). Talking drums of Africa. New York: Negro University Press.

Carson, J.E. (et al.) (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, 24.

Chernoff, J. M. (1979). African rhythm and sensibility. Chicago: The University of Chicago Press.

Colombo, G., Cullen, R., and Lisle, B. (1989). Rereading America: Cultural contexts for critical thinking and writing. New York. St. Martin's Press.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting education success for language minority students: A theoretical framework. Office of Bilingual Bicultural Education, California: California State Department of Education, 3-49.

Darder, A. (1991). Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education: New York: Bergin and Garvey.

Eisterhold, J.C. (1990). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. In Kroll, B. (Ed.). Second language writing, 88-101.

Forsdale, L. (1981). Perspectives on communication. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Freedle, R.O. (1985). Achieving cognitive synthesis of separate language skills: Implications for improving literacy. In C. N. Hedley and A. W. Baratta (Eds.). Contexts of reading. New Jersey: Ablex, 107-126.

Freire, P. and Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the world. South Hadley: Bergin and Garvey.

Gaines, J. H. (1989). Music as socio-cultural behavior: Implications for cross-cultural education. Dissertation. New York: Teachers College, Columbia University.

Gardner, H. (1982). Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

_____. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligence. New York: Basic Books Inc., Publishers.

_____. (1990). The difficulties of school: Probable causes, possible cures. *Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences.* Cambridge, MA: Spring, 85-113.

Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin and Garvey.

Grabe, W. and Kaplan, R.B. (1989). Writing in a second language: Contrastive rhetoric. In D. M. Johnson and D. H. Roen (Eds.), Richness in writing: Empowering ESL students, New York: Longman, 263-283.

Goldman, S.R., Reves, M., and Varnhagen, C. K. (1984). Understanding fables in first and second languages. *Journal of the National Association for Bilingual Education* (NABE), 8, 35-66.

Hart, M. and Lieberman, F. (1991). Planet drum: A celebration of percussion and rhythm. California: Harper San Francisco.

Hinds, J. (1987). Reader versus writer responsibility: A new typology. In V. Connor and R.B. Kaplan (Eds.), Writing across languages: Analysis of L2 text. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 141-152.

Innis, H. A. (1984). The bias of communication: Canada: University of Toronto Press.

Jaynes, J. (1977). The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind. Boston: Houghton Mifflin.

Jones, L. (1980). Blues people. Connecticut: Greenwood Press.

Kozol, J. (1992). Savage inequalities: Children in America's schools. New York: Harper Perennial.

Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. In Office of Bilingual Education (Ed.). Schooling and language minority students: A theoretical framework. California: California State University.

Kroeber, A.L. (1972). Sign language inquiry. In Garrick Mallery (Ed.). Sign language among North American Indians. The Hague: Mouton. Reprinted Washington, DC, 1981.

Langer, S. (1957). Problems of art. New York: Charles Schribner's Sons.

Mallery, G. (1972). Sign languages among North American Indians compared with that among other peoples and deaf-mutes. The Hague: Mouton.

Merriam, A. (1964). The anthropology of music. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

______. (1955). The use of music in the study of a problem of acculturation. *American Anthropologist*, 57, 28-34.

McAllester, D. P. (1984). North American/Native America. In J. T. (et al.). (Eds.). World of music: An introduction to the music of the world's peoples. New York: Schirmer Books.

McLaren, P. (1989). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York: Longman.

McLuhan, M. (1964). Understanding media: The extensions of man. New York: A Mentor Book.

McLuhan, M. and Fiore, Q. (1967). The medium is the message. New York: Bantam Books.

National Endowment for the Arts (1988). Toward civilization: A report on arts education. Washington, D.C.

Nettle, B. (1978). Musical values and social values: Symbols in Iran. *Journal of Steward Anthropological Society*, 10, (1), 1-23.

Nieto, S. (1992). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman.

Nketia, J. H. (1963). Drumming in Akan communities of Ghana. University of Ghana: Thomas Nelson & Sons, Ltd.

_____. (1968). Our drums and drummers. Accra. Ghana Publishing House.
Okpekwho, I. (1979). The epic in Africa: Toward a poetics of the oral performance. New York: Columbia University Press.

O'Neill, I. J. (1988). The production of comprehensible reading texts in Spanish. Dissertation. New York: Teachers College, Columbia University.

Ong, W. J. (1982). Orality and literacy: The technologizing of the word. New York: Methuen.

_____. (1967a). In the human grain. New York: McMillan.

_____. (1967b). The presence of the word. New Haven: Yale University Press.

The Oxford Dictionary, F. G. and H.W. Fowler (Eds.) (1978). Oxford: The Clarendon Press, 871.

Parry, A. (1971). Introduction, pp. ix-xiii, and footnotes, passim in Milman Parry, the making of Homeric verse: The collected papers of Milman Parry, ed. Adam Parry. Oxford: Clarendon Press.

Perez; B. and Torres-Guzman, M. E. (1992). Learning in two worlds: An integrated Spanish/English biliteracy approach. New York: Longman.

Phillips, E. (1953). Yoruba music: African fusion of speech and music. Johannesburg: African Music Society.

Rattray, R. S. (1923a). Ashanti. Oxford: Clarendon Press.

_____. (1922-23b). The drum language of West Africa. *Journal of the African Society*, xxii.

Reich, R. B. (1991). The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism. New York: Alfred Knopf.

Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5, 207-214.

Schramm, A. R. (1975). The role of music in the interaction of Black Americans and Hispanics in New York City's East Harlem. Dissertation. New York: Columbia University.

Sertima, I.V. (1976). The African presence in ancient America: They came before Columbus. New York: Random House.

_____. (Ed.). (1991). Blacks in science: Ancient and modern. New Brunswick: Transaction Books.
Siertsema, B. (1955). A study of glossematics: Critical survey of its fundamental concepts. The Hague: Maritinus Nijhoff.

Small, C. (1977). Music, society, education. New York: Schirmer Books.

Smith, F. (1990). To think. New York: Teachers College, Columbia University Press.

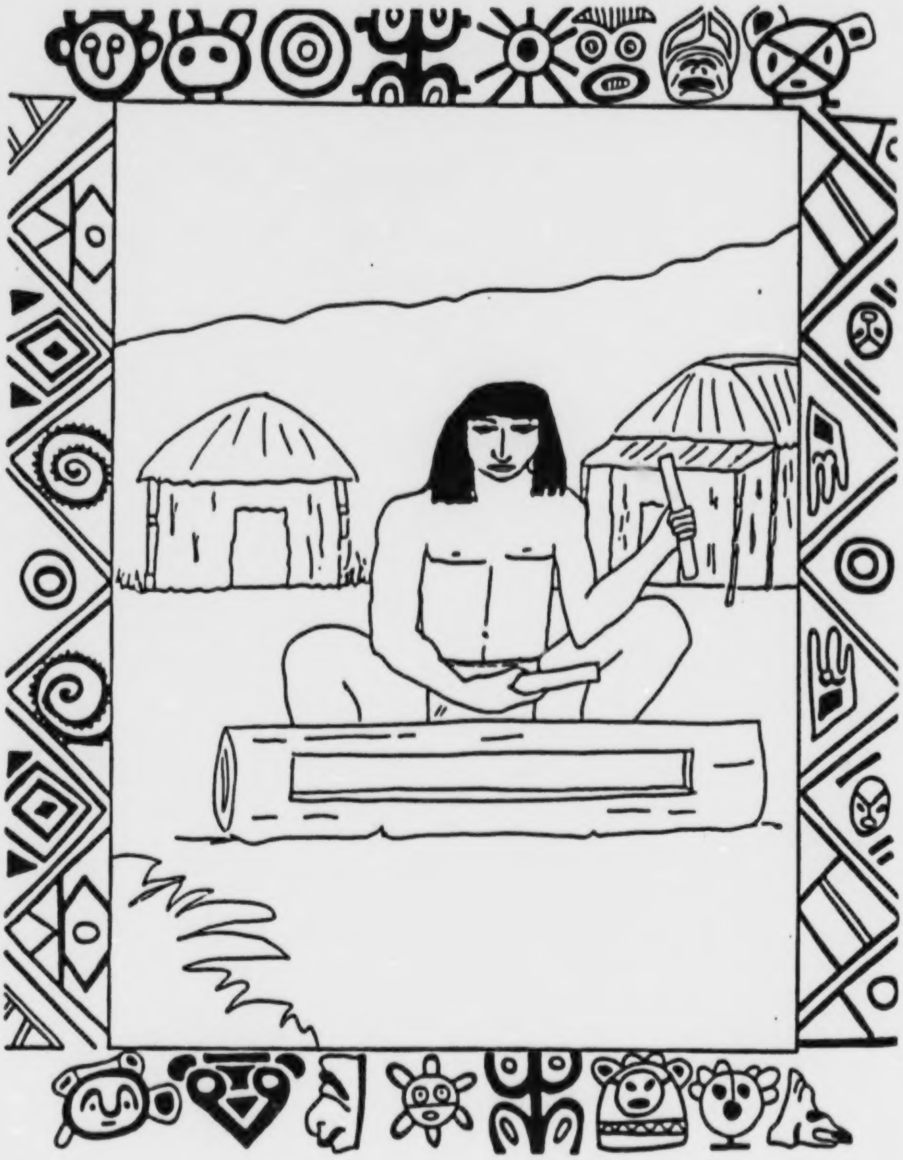
Stone, R. M. (1982). Let the inside be sweet: The interpretation of music event among the Kepelle of Liberia. Indiana: Indiana University Press.

Thompson, R. F. (1984). Flash of the spirit: African and Afro-American art and philosophy. New York: vintage Books.

Trimingham, S.J. (1962). A history of Islam in West Africa. London: Oxford University Press.

Weatherford, J. (1988). Indian givers: How the indian of the Americas transformed the world. New York: Fawcett Columbine Books.

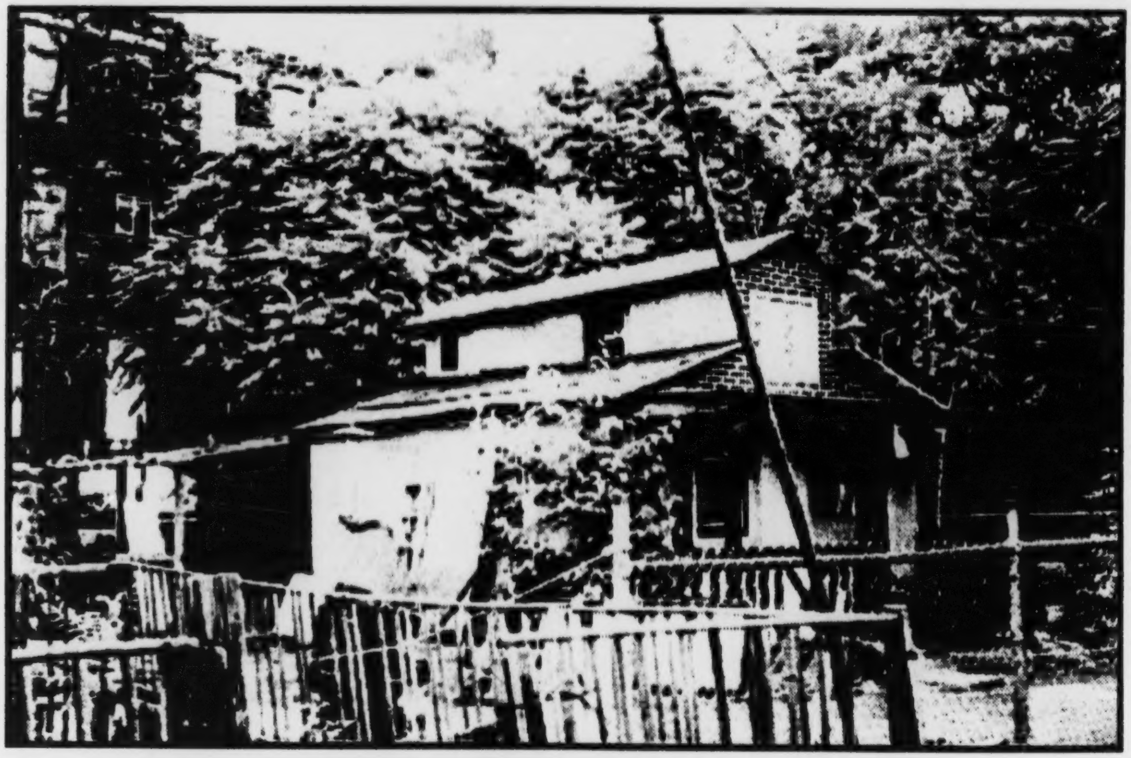
Zinn, H. (1990). A people's history of the United States. New York: Harper Perennial.



The Casitas Project

by Betti-Sue Hertz

"We are guerrillas. We did this on our own... Ten of us worked on it. A casita is an asphalt jungle. All around us are big, tall houses, we are building back our roots."
-Casita Builder



BEST COPY AVAILABLE

Casitas are a vernacular architecture whose form and cultural reference come from Puerto Rico. In New York City, community members build *casitas* on city-owned land, as part of gardens leased to community groups by the city or as pioneers appropriating neglected lots. *Casitas* can be found in Latino neighborhoods: East Harlem, the South Bronx, and the Lower East Side. They are used for a variety of purposes: as centers for ecological action, social clubs, summer cottages and weekend retreats, cultural centers, places of political empowerment, and shelters for the homeless. These wood frame structures feature a gable roof, window openings with shutters, and porches with railings. Their human scale is a striking reminder of how working poor residents resist the hostile and often violent neighborhood conditions in which they live.

Casitas embody the creolization process of cultural production typical of places like the Caribbean. In Puerto Rico, Amerindian, European, African, Caribbean, and North American aesthetics and values have all impacted on the vernacular cultures of the island. *Casitas* serve as yet another level in the continuing creolization process.

The "Puerto Rican airbus," which travels between Puerto Rico and New York City, cross-fertilizes culture and symbols back and forth at an unusually clipped pace. *Casitas* are the physical space of suspension of the "airbus" culture and they may be the best example of the fluidity of place that many Puerto Ricans experience. The history of appropriating land as self-empowerment and for land rights of the poor in Puerto Rico translates into an ingenious solution to similar social conditions in New York City.

Casitas members cannot afford to create entire communities like the Utopian settlements of the nineteenth century or the new suburban townships of the mid-20th century. They maintain community by constructing "cultural safe houses" or recreational sites adapted from traditional codified architectural forms that connote homeland and class identification. At the *casita* the ruralization process goes further than the typical city garden in its efforts to dislocate city images and reconstitute a rural scene.

Casitas send a message, make an impact and change the dynamics of the geographical space that surrounds them. As built environments they are living installations, as well as sets for various performances. Everything one does within the space—cooking, gardening, socializing, and gossiping—because it is in this remembered space of rescued images, reinforces a self-constructed idea of cultural identity. In fact *casitas* provide innovative solutions to general problems commonly affecting all residents of the barrios. They guide us to ground breaking solutions for appeasing the firestorm of economic upheaval and social abandonment that ravaged Latino sections of New York

City in the 1970s and early 1980s. Official government in the South Bronx and East Harlem has long been unable to find appropriate solutions to the endemic problems of these communities, and revitalization goals remain unrealized in the areas of concern to us here: open space, recreational space, and culture. For example, governmental agencies have often focused on basic housing needs, whereas *casitas* address basic issues through mobilizing collective cultural forces.

Casita founders effectively take neglected lots and create new semi-public "controllable" open space making active use of urban in-fill land (that space left over when a building is torn down leaving a gap between two existing buildings). As community-based collectively managed sites *casitas* are designed to address social desires and needs. The lot is divided into inside and outside spaces, including the *casita*, and indoor space for meetings, socializing and cooking; the *batey* (front yard), and outside diverse use open areas; and vegetable and flower gardens.

Casitas carry a positive image throughout the entire New York Puerto Rican community and have become a symbol for building community control. Individuals, often part of a network of families, evolve consistent working relationships that are sustained over a long period of time. This process has a stabilizing effect on neighborhoods. As such, they could be used as a starting point for other progressive culturally sensitive initiatives.

Unfortunately, the "little houses" are faced with problems, and many *casitas* members and supporters feel they need to be "protected" from antagonistic (governmental) forces. *Casitas* are officially illegal and their "owners" have only temporary control of the sites they inhabit. They have suffered eviction and destruction by city agencies who take the land back for the development of housing projects which never really happen. some are destroyed by fires. However, community support for them has helped curb these threats to their survival.

SALTA '92 at The Casita El Rincón Criollo, Bronx, NY

The History of Carnival

BEST COPY AVAILABLE

The History of Carnival

Carnival is the final fling before Lent. It was traditionally a time of feasting before what was once a rigorous 40-day fast. The word "carnival" derives from the Latin "carne vale"--to take away meat. Carnival's ancient roots go deep in the human psyche.

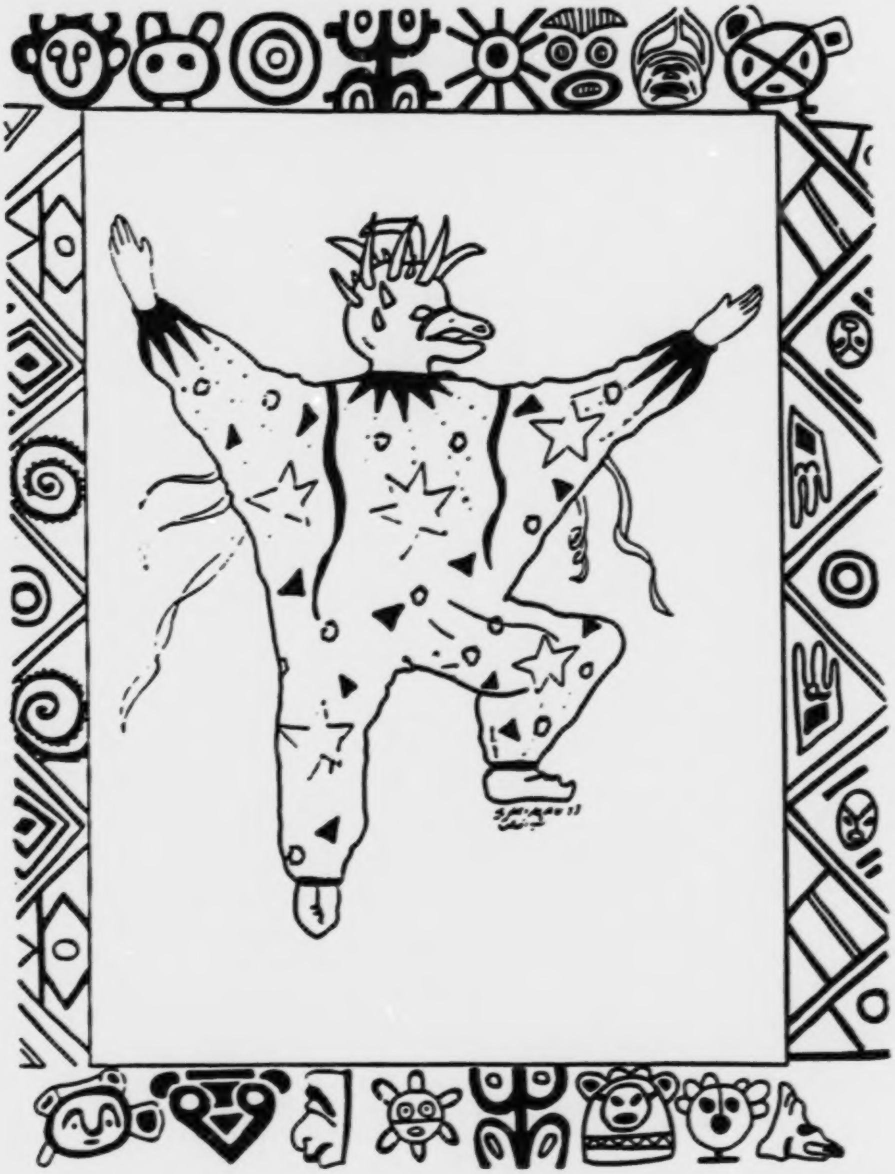
When people first began to plant crops and herd animals, lives became ordered around the seasonal cycle of the natural year. Life depended on the vitality and good will of the spirits that animated nature. At the spring equinox, about the time of Carnival, shamans put on masks representing the divinities and performed dances to reawaken the earth. Their leaping would teach the corn stalks to spring up high.

The crucial period began with the death of the year--the shortest day, the winter solstice--and extended through the rebirth of vegetation in the spring. When the once abundant Earth turned pale, and the red ember of the sun burned down to ash, or sank altogether beneath the horizon, following the constellation of the bear into hibernation, it seemed that the spirits grew feeble with age, or, in mortal anger, turned their backs on man.

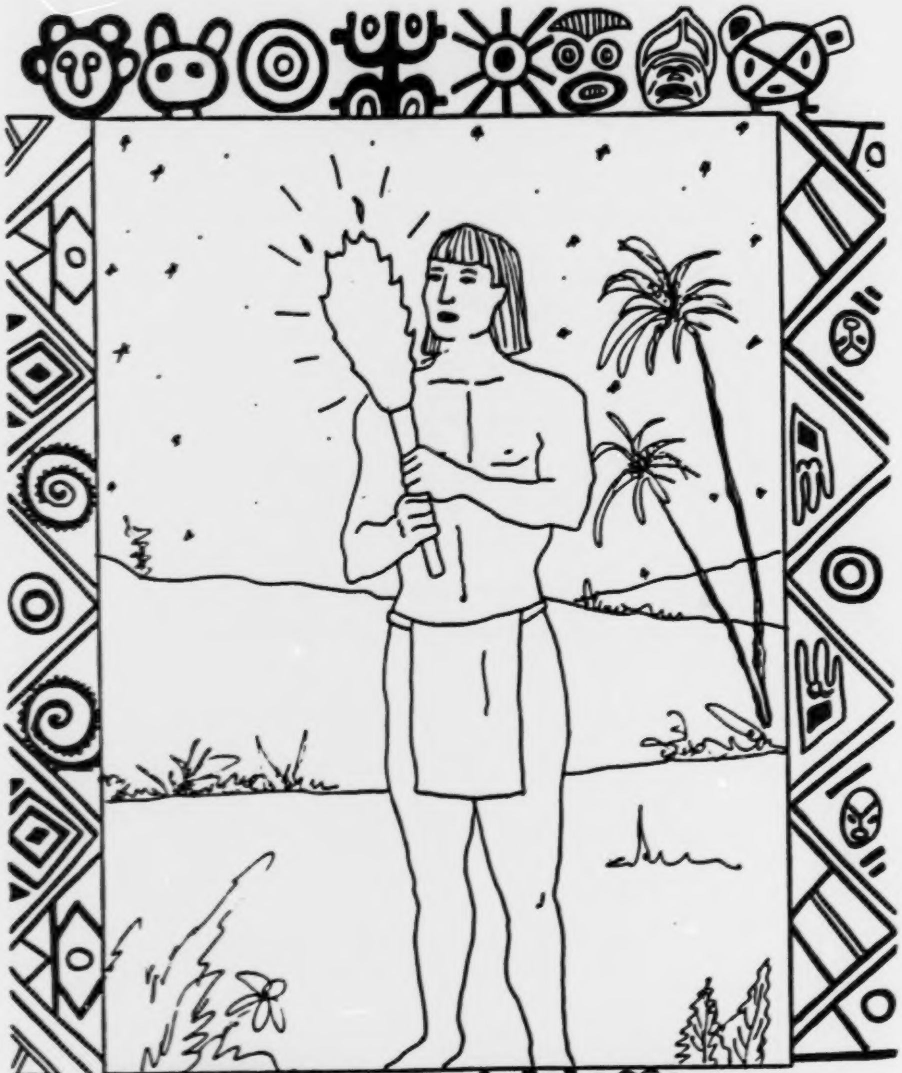
Vegetation spirits developed into gods and goddesses who had as many names as the earth held peoples. The god of life and fertility became Osiris, for the Egyptians, Dionysys for the Greeks, and Bacchus for the Romans. Their yearly mid-winter celebrations were a time of abandon when laws were set aside, society tipped upside-down in temporary revolution. The people deposed the kind, and crowned the fool, Lord of Misrule. Drinking was expected, bawdy singing and dancing required. At the Roman Saturnalia, slaves freed for the holiday were served by their masters. Even sober Saturn recognized that moderation itself had to be taken in moderation. A time of excess, of chaos, would give new spirit to the discipline of the year. The ecstatic dancing and singing of Carnival releases this same primal energy.

Carnival still thrives in Europe today. Large, popular celebrations are found in Cologne, Munich, Viareggio, Nice, Basel , and Lucerne: Europe's mountain regions are full of village carnivals that have remained virtually unchanged for centuries. Carnival, however, is liveliest in the Americas where African gods, brought by the slaves, and the gods of the native Indian, add their diversity and exuberance to the European traditions. The carnivals celebrated in Rio de Janeiro and New Orleans are probably the most well-known celebrations. Others in the Caribbean countries abound.

These are especially evident in Loiza Aldea and Ponce, Puerto Rico. In Ponce, on the southern coast, the festivities are held during carnival season. The demon masks worn by the vejigantes, originally made out of the inflated bladder of a pig or lamb (*la vejiga*), today are made of paper mache. The vejigantes lead chants for all to sing, special foods fill stands, music and reveling fill the air. The festival in Loiza (near San Juan) began in honor of St. James (Santiago), the patron saint of Spain and Loiza. It is celebrated in July. Legend has it that Santiago helped free Spain from Arab rule in the late 15th century. Celebrants dress as Spaniards (*caballeros*), with wire masks, or as Arabs, with coconut masks. Religious, Spanish, and African traditions are combined. The vejigante, a costumed giant wearing a mask, startles children and passersby with a tap from a balloon (representing the *vejiga*) on a stick.



THE TAINO



The American Museum of Natural History
EXHIBIT-KIT

RESOURCE TEXT

THE TAINO INDIANS

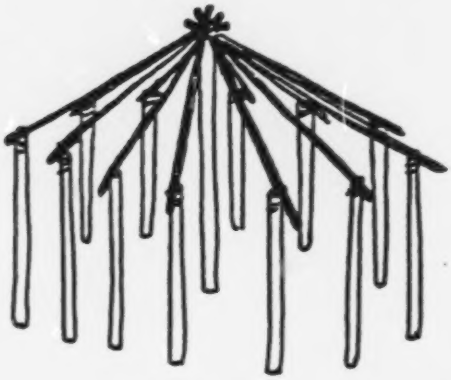
THE VILLAGE

Taino villages were called yucayeques (yoó-cah-yáy-kehs). They were located along rivers or the sea coast. The yucayeque illustration shows: three ball courts (bateyes); circular thatched houses with cone shaped roofs (bohios); the rectangular chief's house (caney); round earth gardens (conucos); and canoes beached at the river's edge. This yucayeque scene, based on archaeological and historical information, was created in order to give a general idea of what a typical Taino village probably looked like.

BOHIOS AND CANEYES (HOUSES)

The Tainos lived in circular thatched houses with cone shaped roofs. These houses were called bohios (bo-eé-os). A typical bohio accomodated an extended family of about twenty members including grandchildren. The cacique (cah-sée-keh), village chief, occupied a larger rectangular house called a caney (cah-naý). In addition to bohios and caneyes there were also houses where religious idols were kept and worshipped, and store houses for crops and other foods. A yucayeque could have from thirty to one hundred houses accomodating from 600 to 3,000 inhabitants. Carvings found in caves near the coast of Puerto Rico and Santo Domingo suggest that many Tainos lived in caves during their early settlement of the Greater Antilles.

Bohios were constructed by erecting a circle of poles placed four to five feet apart. At the center of this circle, a taller, strong pole was placed. The roof was then formed by laying cross beams from the center pole to each of the poles forming the circle. The cross beams were tied into place at each end with plant fibers. Reed or palm leaves were placed over the cross beams and long straw was added on top to finish the roof. Walls were constructed with palm leaves or thick cane. There were no windows and only one door. The smooth floor was of packed earth.



FOODS

The Taino economy was based primarily on agriculture and roots consisted of 90% of their nourishment. Their principal root crop was yuca (yóo-cah, manioc). The manioc was prepared in flat cakes called casabe (cah-saĥ-veh) which was resistant to time and humidity. Other crops such as batata (sweet potato) and maiz (corn) were also used by the Taino. A variety of fruits, such as guanabana (gwah-nah-ba-nah, soursop), mamey (mah-may, mammee apple), guavaba (goo-ah-yah-bah, guava), and jobo (ho-boh, hogplum) were gathered. These foods which were used by the Taino are still used today by Caribbean people.

In their cooking they included all kinds of sea and river fishes, manatee (sea cow) meat, oysters, crabs, conch meat, jutias (hoo-tee-ah, wood rat), iguanas and rabbits. They also captured and owned birds which they included in their diet.

Fish were captured with nets or spears with shell or bone points. They captured birds and other small animals with bows and arrows.

CANOES

Canoes were the principal means of transportation for the Taino since most villages were near rivers or the ocean. They were used for travel to other islands and for fishing.

The canoes were carved from a single tree, and shaped simply by cutting out the middle of the tree. The Taino accomplished this by burning the wood in the area to be carved. and then, using axes and gouges made of rock, or conch shell, they would carve out the burnt area. The outside of the canoe was smoothed to permit swifter travel through the water.

Small canoes held two or three persons, while a very large one could carry up to 80 persons. A small, rounded oar was used to propel the canoe. According to reports by Christopher Columbus, one of these canoes could travel a distance of more than 20 miles in a day.

TAINO RUBBER BALL GAME

The Taino Indians practiced various sports including races, strength contests and a rubber ball game. The rubber ball game was the most popular sport.

Spectators of the ball game sat or stood about the court, while the caciques sat on their wooden dujos (ceremonial seats). (See bottom photo, panel #4).

Frequently there were wagers between players, spectators and caciques of neighboring villages. It was reported that sometimes this game was played to settle disputes between villages and thus served as a means to avoid war.

STONE YOKES

The heavy stone collars or yokes found throughout the Greater Antilles were made of volcanic diorite, andesite rock, silex, sandstone, or calcareous rock. Their function is undocumented but there are many theories as to their possible use. There are striking similarities to yokes found throughout Central America. We believe that the yokes were probably worn around the waist of the player participating in the rubber ball game.

There were two general types of yokes: a massive type and a slender one. The massive oval type, was very heavy, averaging about 34 pounds, ranged from 13½ to 62½ pounds. Slender yokes were also oval, but with one side of the ring more pointed and heavier than the other. The slender yoke had an average weight of about 11 pounds with a range of 7 to 28 pounds. The shape and weight of the yokes seem to indicate that they were useful in the ball game. Since the ball itself weighed just under 8 pounds the yokes would therefore serve as a counter weight upon impact with the ball.

Both types of yokes were probably worn around the waist, where the weight was least felt. Its function was to offer a striking surface for the heavy ball as well as protection from it. Yokes probably were stepped into and raised by the wearer from the feet upwards, and held in place by the hips. The smooth, rounded interior surface of the yoke did not cut or bruise the skin.

The structure of the slender yokes suggest that they were worn with the heavier pointed part toward one side of the body. The striking surfaces are carved at such an angle as to have sent the ball upward to achieve great distance. Perhaps these yokes were used by players at the rear of the court.

The massive yokes were also worn about the hips but one side sloped sharply forward. This area would be the striking surface. The massive yokes had a flatter surface for striking the ball and an angle which appeared to be best for returning a ball short distances. These yokes were probably used by players in the forecourt.

Even though these stone yokes may not easily fit most adults in our society today, they were the right size to fit the Taino who were relatively short and had small waists. Each yoke was made to fit the person who wore it. From the available information it appears that some stone yokes were made with striking surfaces on the right side and others on the left. This was necessary since the ball court was long and players were needed on both the left and right sides.

Areytos were also used for entertainment, for curing and for the celebration of military victory.

Participants in an areyto would follow one person who would lead them in songs and dances. Sometimes men would only dance with men, and women only with women; on special occasions they might dance together. That would be determined by the type of celebration or religious ritual.

Participants in the areytos began by forming two straight lines facing each other. They could either hold hands or they might hold each other around the shoulders. Then they would follow, and repeat the dances and songs performed by the leader. They would dance to the beat of their shells (used like bells), conch trumpets and drums, and they also would sing.

The music was simple but the dances were energetic and always imitations of some event. For instance, if they were going to war they would enthusiastically mimic the events that were to occur: their departure; entry into enemy territory; the attack; combat; and finally their victory.

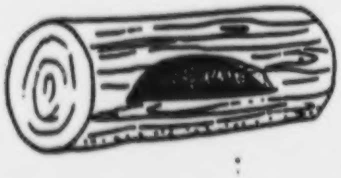
Areytos which recreated their history and legends would last from one day to another, but areytos for entertainment would last only 3 to 4 hours. When the story of a particular event finished, the areyto ended. When the areytos were long, participants were given food and drink by spectators so that they would not interrupt their performance. Today we do not know the melodies or the lyrics of the areytos. The words generally dealt with religious themes but were not recorded in the Spanish chronicles, the source of much of our present day knowledge about the Taino.

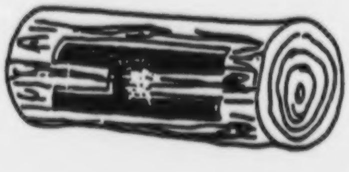
MUSICAL INSTRUMENTS

To accompany their dancing and singing, the Tainos used a variety of other instruments such as drums, flutes, whistles, trumpets, maracas (rattles), raspers (güiros) and bells.

DRUMS (PANEL 5)

The most important instrument was a round wooden drum which controlled the beat of the areyto and set the rhythm of the steps. This drum was made from wood, rounded and hollowed, and closed at one end. It was played by knocking it with a wooden stick. Drums did not have skin heads because there were no large mammals from which to get the skins. The Tainos also possessed a larger war drum called a Mayohuacan (mah́-yo-wah-can), which was a tree trunk hollowed out through a slit in its length, and left closed at both ends. It has a rectangular shape cut along one side of its length, and a half-moon shape cut along the opposite side. This drum, when struck with a war club, made long and prolonged echoes.

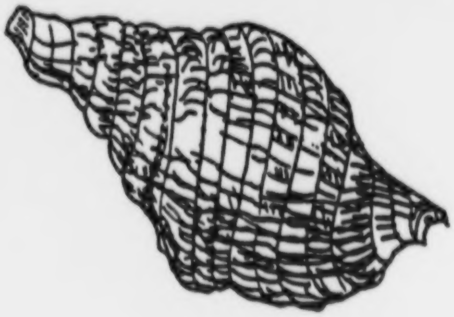




8

SHELL TRUMPETS & BELLS

Trumpets were made from conch shells which were often decorated with carvings. When used in the areyto the fotuto (conch shell) gave two clear sounding notes, but occasionally it was used to communicate between long distances. Other types of small shells were used to produce bell-like sounds by stringing them together, and wearing them so that they rattled as the dancers moved.



DUJOS

Dujos (doó-hoes) were elaborately incised ceremonial stools used by the cacique. These stools were made of guayacan (goo-ah-yah-cahn) wood; the seat was supported by four carved legs and the sitting area was decorated with animal and human-like representations. They were usually decorated with inset pieces of gold or shell. The dujo served as a seat for the cacique when he was presiding over a ball game (see panel #4), the Cohoba ritual or any other ceremony.

Only the cacique was allowed to use a dujo, and when he died it was buried with him along with those other possessions believed needed in the after life.

BODY STAMPS

The Taino used body stamps made from clay, bone, wood, or rock. They were used to decorate their bodies for feast, religious ceremonies, and war. Through the use of symbols stamped on their bodies, they believed they were immunizing themselves from diseases and bad spirits. Body stamps designs were usually of animal forms, geometric figures or representations of gods. In many cases, the resins, oils and plant colors used served as insect repellents.

The dyes used were taken from the juices of plants like jagua (háh-goo-ah; custard apple), campeche (campeachy wood), achiote (ah-che-o-tay, annato), añil (ah-nyéel, indigo plant), polo de Maria (Santa Maria tree), and Palo de hierro (ironwood). Ashes and various colored soils also yielded dyes. White was usually obtained from the mineral feldspar.

The more elaborately carved a cemi was the more power it was believed to possess. The Tainos would also wear small cemies as pendants which were individual protectors.

COHOBA RITUAL

The cohoba (ko-o-bah) ritual was the principal religious ceremony. It involved forced regurgitation, followed by the inhalation of hallucinogenic substances. The intent of the ceremony was to establish communication with the cemies and gods. This ritual was similar to the rituals practiced by Indians of the Orinoco in Venezuela and the Amazon area.

The more important cohoba rituals were performed together with areytos; important representatives of a village and neighboring caciques participated such as the behique (beh-ee-keh, Shaman) and Naboria (nah-bó-re-ah, nobleman). Cohoba rituals were practiced whenever offerings were made to the cemies.

There was a special cemi used in the cohoba ritual, referred to as the cohoba cemi. This cemi had a flat (plate-like) surface on the top, on which the hallucinogenic substance was placed. This cemi was usually made from guayacan (goo-ah-yah-cahn) wood. It is believed that the plant used in the cohoba ritual as well as the ceremony itself was brought from South America. The plant they inhaled (cohoba) was supposedly mixed with tobacco first.

The cohoba ritual was not the only way of communicating with the cemies; the Taino also practiced ritual fasting. They would fast for a few days after which they would hallucinate and communicate in that way.

SPATULAS (SWALLOW STICKS)

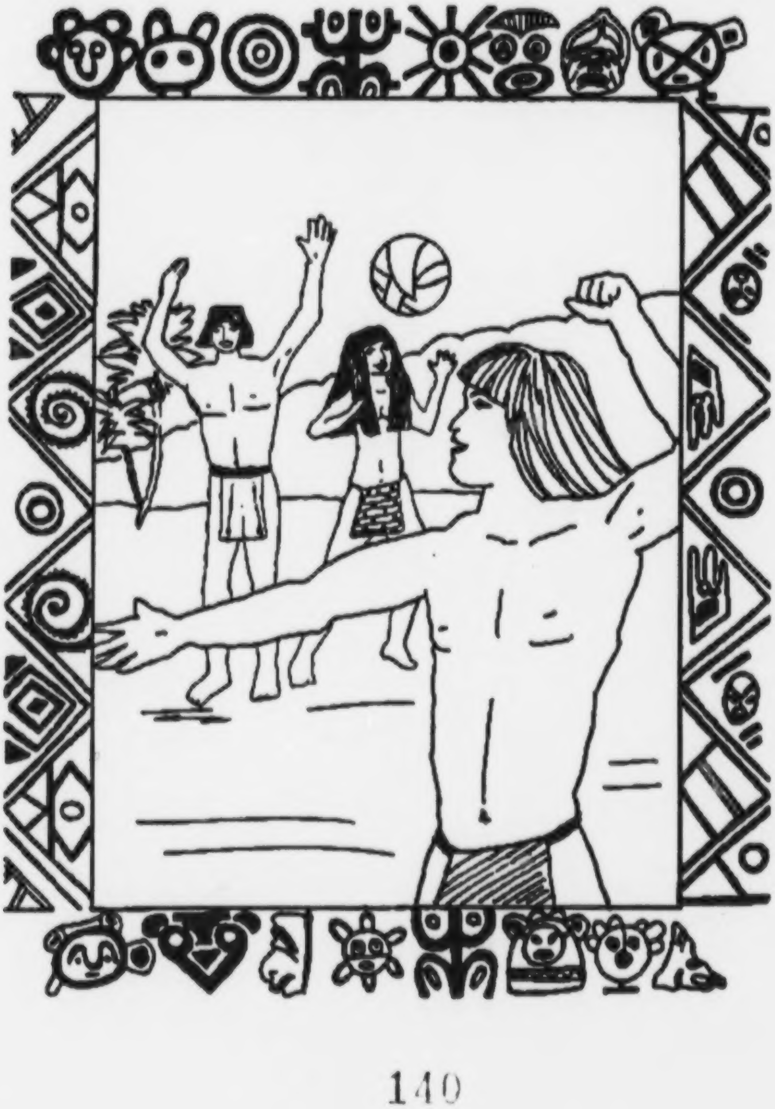
Swallow sticks, generally made from bone, conch shell, or wood were used to induce vomiting. This was done to purify the body before communicating with the cemies. All spatulas had a ritual quality, but spatulas with the greatest amount of fine carving were also used as pendants worn around the neck.

MORTARS AND PESTLES

Among the archeological artifacts found, mortars and pestles seem to have been of great importance. From the pestles found, some simple

Areytos and Ball Games

by Richard E. Alegría
from *Caribbean Connections*



READING

Areytos and Ball Games

BY RICARDO E. ALEGRÍA

The Taínos used to hold big fiestas, or *areytos*, in their villages to celebrate important occasions such as the wedding of a chief, a victory in battle, a very good harvest or the arrival of a distinguished visitor.

Preparation for an *areyto* began days ahead of time and everybody helped to get the food and drink ready. Dishes the Taínos liked especially were served at an *areyto* and there was a great deal of drinking.

The *areyto* was held in the *batey*, or plaza, of the *yucayeque*. The *cacique* was director, or master of ceremonies, of the fiesta. He began by chanting songs that told about the history of the village. He named the former *caciques*, related the story of the *cemis* of the *yucayeque*, told of the good times and the bad times of the community and of any other important events in the past. In this way the Taínos learned and remembered the history of their village.

During the *areyto* there was singing and dancing. Sometimes the men and women danced apart, but other times they danced together. In one dance the Taínos formed a line with their hands on the shoulder of the person in front and in unison performed the steps the dance leader called for.

Musical instruments used for an *areyto* were the *güiro* (a long tree gourd scored along one side and scraped rhythmically with a bone or thin stone), *maracas*, bone flute and a drum made from the hollow trunk of a tree.

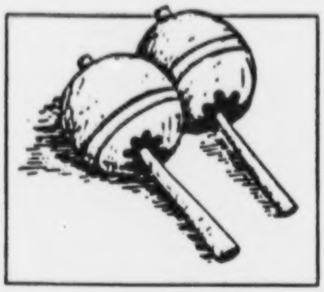
A few days before holding an *areyto* the cacique sent messengers to nearby villages inviting the people to come to the fiesta. Such celebrations helped to strengthen the friendship between neighboring *yucayeques*. An *areyto* sometimes lasted for several days.

Ball games were both part of certain religious ceremonies and the favorite amusement of the Taínos.

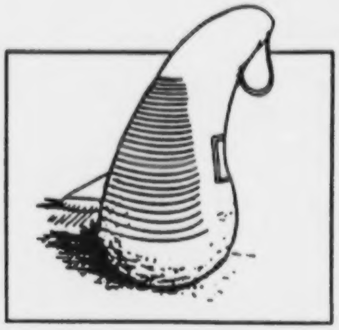
Games were played in the *batey* of the village or in a bigger space or court at the edge of the village. The *batey* had a hard, tamped-down dirt surface. It was longer than wide and had an earthen wall two or three feet high, or rows of stones, along the full length on both sides. On some of these stones the Taínos used to cut the figures of their *cemis*.

The ball used for the game was made from tree roots covered with a resinous, rubbery gum taken from the bark of certain trees. This resin or gum made the ball bounce when it hit the ground. These bouncing balls were the first time any Europeans or anyone from the Old World, had ever seen any kind of rubber.

Players in the game consisted of two teams or bands, each one having 20 to 30 players. The *batey* was divided across the middle, one half for each team. According to the rules, a player could hit the



maracas



güiro

ball with his head, knees, hips or elbows, but not with his hands.

To start the game, a member of one team threw the ball toward the other side, which had to throw it back without letting it fall and lie on the ground. If the ball fell to the ground and bounced it remained in play. The team that let the ball fall and lie on the ground the most times without bouncing lost the game.

Games were played between teams of the same *yucayeque* or with teams from neighboring villages. The Taínos liked to bet on their favorite team. Since they had no money, bets were made with ornaments, weapons, tools and other possessions.

–Reprinted from: Ricardo E. Alegría, *History of the Indians of Puerto Rico* (San Juan: Colección de Estudios Puertorriqueños, 1974).

Some Arawak and Carib Words

Arawak

hamaca	hammock
manioc	cassava
batata	sweet potato
bohio	house
caney	chief's house
cacique	chief
guanín	gold and copper disk worn as an ornament
cemí	sacred object
areyto	festival with singing and dancing
duho	ceremonial seat
batey	central plaza in a village
metate	stone for grinding cassava
yucayeque	village
nitaíno	village leader

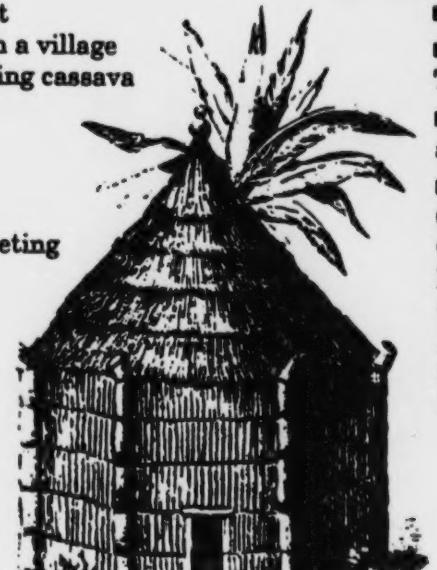
Carib

carbet	community meeting house
ubutu	chief
watu	fire
kunobu	rain
kueya	sun
ouicou	manioc beer
canoua	canoe

Arawak and Carib Place-Names

Many cities and towns in the Caribbean retain their original Arawak or Carib names. Here are a few:

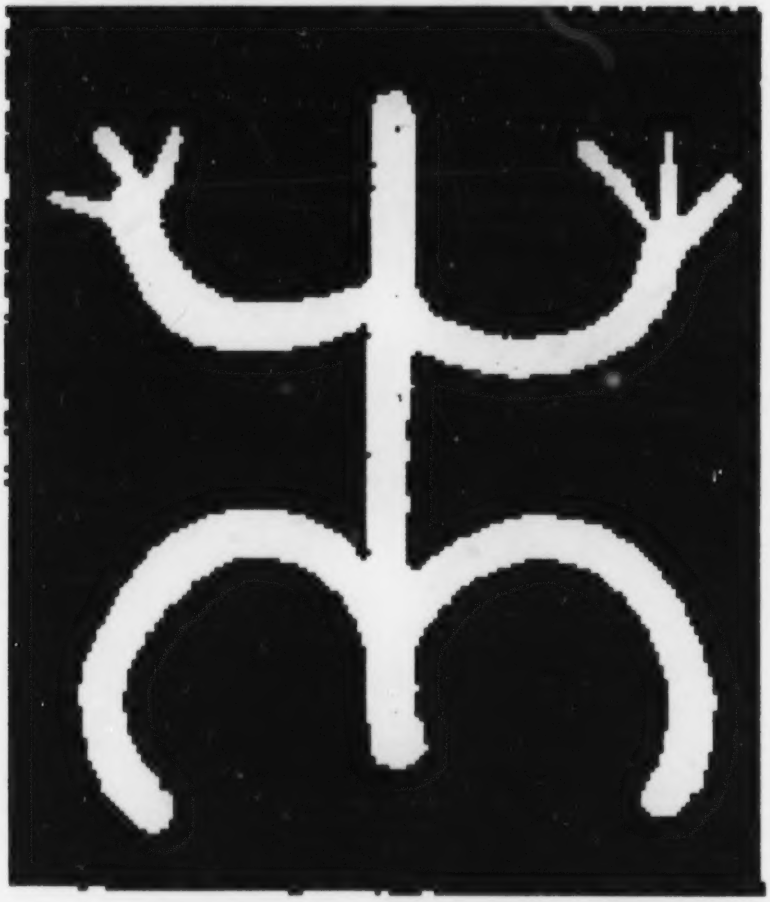
- **Mayaguana, the Bahamas**
- **Bayamón, Puerto Rico**
- **Caguas, Puerto Rico**
- **Humacao, Puerto Rico**
- **Higüey, Dominican Republic**
- **Lascahobas, Haiti**
- **Guantánamo, Cuba**
- **Camagüey, Cuba**
- **Tunapuna, Trinidad and Tobago**
- **Chaguaramas, Trinidad and Tobago**
- **The town of Sauteurs (French for "leapers") in Grenada is named for Leapers' Hill, where Caribs battling the French in 1654 jumped into the sea rather than be captured or killed.**



Arawak homes were called bohios.

The Art of the Taino Indians of Puerto Rico

by Richard E. Alegría
from *The Art Heritage of Puerto Rico*



The Art of the Taíno Indians of Puerto Rico

Ricardo E. Alegría
Executive Director
The Institute of Puerto Rican Culture

The Taíno Indians of Puerto Rico, with those of Hispaniola, were the first natives of America to come in contact with the Spanish. The relations between the two races that then commenced culminated in the destruction of the Indian population, but many of its cultural elements have survived in the national culture of Puerto Rico. Traces of the aboriginal race may be seen in the physical type of many of the present inhabitants of the island, while the Spanish spoken in Puerto Rico, since the very beginning of colonization, has been enriched with hundreds of Taíno terms for animals, fruits, plants, trees, and land features. Words such as *hamaca, sabana, tabaco, cayo, huracán, maíz, conuco*, and many others were incorporated in the Spanish language and through it became part of French, English, and other modern tongues.

The Taínos came from the large family of Arawak Indians who were established in the Orinoco region (now Guyana and part of Venezuela), and who, beginning in the early years of the Christian era, began to settle in the Antilles.

Toward the eleventh century these Indians came under the cultural influence of the Mayan and other major civilizations of Central America, resulting in the flourishing of the Taíno culture in its art; in its social and political organization, which evolved around a chief called a *cacique*; and in its complex of ideas and religio-magical rituals.

In Puerto Rico the Taíno culture reached its fullest development with the establishment of large ceremonial meeting places where the religious events called *areytos* and the typical Indian ball games took place. Thanks to these games the Europeans first discovered the existence and potential value of rubber, from which the Indians made the balls used in the games.

Art was a basic element of Taíno society and it manifested itself in religious activities

El Arte de los Indios Taínos de Puerto Rico

Ricardo E. Alegría
Director Ejecutivo
El Instituto de Cultura Puertorriqueña

Los indios taínos de Puerto Rico, junto con los de La Española, fueron los primeros aborígenes de América que entraron en contacto con los españoles. Las relaciones iniciadas entonces entre las dos razas culminaron en la destrucción de la sociedad indígena, pero muchos elementos culturales de la misma han sobrevivido en la cultura nacional de Puerto Rico. Trazas de la raza aborigen pueden advertirse en el tipo físico de muchos de los actuales habitantes de la Isla, y de la lengua taína en el español que se habla en el país, pues desde el principio de la colonización se enriqueció este idioma con centenares de vocablos taínos denominativos de animales, frutas, plantas, árboles y accidentes topográficos. Palabras como hamaca, sabana, tabaco, cayo, huracán, maíz, conuco, y muchas otras, fueron incorporadas al idioma español y, a través de él, pasaron al francés, al inglés, y a otras lenguas modernas.

Los taínos procedían de la gran familia de indios aruacos establecidos en la región del Orinoco, que hoy ocupa la Guyana y parte de Venezuela, y quienes desde los primeros años de la era cristiana comenzaron a llegar a las Antillas. Hacia el siglo XI estos indios recibieron influencia cultural de las grandes civilizadoras del área maya en su arte; en produciéndose como resultado el florecimiento de la cultura taína, que ha de manifestar las huellas de las corrientes civilizadoras del área maya en su arte; en su organización social y política, que giraba alrededor de un jefe máximo llamado *cacique*, y en su complejo de ideas y rituales mágico-religiosos.

En Puerto Rico la cultura taína llegó a su culminación con el establecimiento de los grandes centros ceremoniales en que se realizaban las celebraciones religiosas llamadas *areytos* y los característicos juegos indígenas de pelota. Gracias a estos juegos es que los europeos descubren por primera vez la existencia y las potencialidades de la goma, material de que fabricaban los indios las pelotas usadas en el juego.

Era el arte elemento fundamental de la sociedad taína y se manifestaba en sus actividades religiosas y en los objetos and the objects used for worship, in war, in dress and adornment of the body, and in utensils for the home.

It is in stone and wood sculptures that the Taino art of Puerto Rico stands out. The stone idols, or *cemis*, representations of tutelary spirits, were generally made of stone, but also of clay, shell, or bone. In general, they have the shape of a cone with elliptical base and obtuse apex. The upper point is round and the base concave. In many cases one of the lateral or end points is finished off with the head of an animal or a supernatural being whose legs, frequently of a froglike type, appear at the opposite end. In rare cases the head is placed at the upper point or covers one entire side of the figure.

The *cemis* may be considered among the best examples of New World sculpture. To carve them, the Taínos used chisels made out of the hardest stones from our mountains. The polishing was done with sand and porous stones.

Another important feature of the native art is revealed in stone "collars," large monolithic rings of elliptical shape, adorned with incisions and reliefs of asymmetric distribution. These "collars" also show the great skill of our Indians in stone carving. Various theories have been submitted regarding the function and significance of these strange objects. Of late it has been suggested that they might have been ceremonial belts associated with the ball game.

One other major example of Indian sculpture is the *dujo*, or ceremonial seat, used by chiefs or leading officials. These were low benches, with the seat and back made of one piece, supported by four very short legs. The Indians carved them out of stone or very hard wood such as *guayacan*, decorating them with reliefs and incisions

destinados al culto; en la guerra, en la indumentaria y adorno del cuerpo, y en los utensilios de uso doméstico.

Es en la escultura en piedra y madera donde sobresale el arte taíno de Puerto Rico. Los ídolos de piedra denominados *cemís*, representaciones de espíritus tutelares, eran generalmente ejecutados en piedra, pero también los hacían de barro, concha o hueso. Por lo común, tienen la forma de un cono de base elíptica y vértice obtuso. La punta superior es redondeada y la base cóncava. En muchos casos una de sus puntas laterales remata en la cabeza de un animal o ser sobrenatural cuyas extremidades — frecuentemente de tipo raniforme — aparecen en la punta opuesta. Excepcionalmente la cabeza figura en la punta superior o abarca todo un lado de la pieza.

Los cemís pueden considerarse entre los mejores ejemplos de la escultura del Nuevo Mundo. Para tallarlos, los taínos utilizaban cinceles hechos de las más duras piedras de nuestras montañas. El pulimento se lo daban con arena y piedras porosas.

Otra importantísima modalidad del arte indígena la constituyen los "collares" de piedra, grandes anillos monolíticos de forma elíptica, adornados con incisiones y relieves de distribución asimétrica. También demuestran estos "collares," la gran destreza que poseían nuestros indios en la talla de la piedra. Sobre la función y significado de estos raros objetos se han postulado diversas teorías. Ultimamente se ha considerado la posibilidad de que los mismos fueran cinturones ceremoniales asociados al juego de pelota.

Otro importante ejemplo de la escultura indígena son los *dujos* o asientos ceremoniales usados por los caciques o señores principales. Eran estos unos bancos bajos en que asiento y espaldar formaban una sola pieza, sostenida por cuatro patas muy cortas. Los indios los tallaban en piedra o en maderas duras como el *guyacán*, decorándolos con of geometric design or representations of gods and spiritual protectors. Some were embellished with shell and gold-leaf incrustations.

Also outstanding among Taíno sculptures are amulets and adornments engraved in stone, bone, and shell. In them the reliefs of grotesque figures or animal shapes reoccur. Human figures appear in stylized form, as do frog representations. This ornamentation was also used in objects of apparently functional use, such as mortars and stone axes. The mortars frequently have a human or animal head carved in the upper end. The polish of the axes, sometimes of extraordinary brilliance, reveals the degree of perfection achieved by the Indians in this technique. There are very many axes carved in diorite, jadeite, and similar stones. Among the body adornments are necklaces of tubular beads of granite or other equally hard stones.

The sculptural art of the Taínos comprises reliefs on the walls of caves, on rocks at river sides or in ravines, and on monoliths with which they marked the limits of their *bateys*, or ceremonial plazas, where religious ceremonies, dances, and ball games were held. As with other types of their sculptural art, the petroglyphs display human and animal heads and geometric designs.

The art of the Taínos also shone in the field of ceramics. Their works include receptacles for various uses, as well as ornaments and amulets similar in shape to those carved in stone. In their plates and other household vessels the decoration is based mainly on incisions, modeling, and applied ornament. Grotesque human or animal (zoomorphic) heads — especially of birds and reptiles — carefully molded, were

relieves e incisiones de diseños geométricos o representativos de dioses y espíritus protectores. A veces eran enriquecidos con incrustaciones de concha y de láminas de oro.

En la escultura taína también se destacan los amuletos y adornos tallados en piedra, hueso y concha. Se repiten en ellos los relieves y figuras grotescas y de animales. Los rasgos humanos aparecen en forma estilizada e igualmente las representaciones de las ranas. Esta ornamentación se emplea también en objetos de aparente uso funcional, como las manos de mortero y las hachas de piedra. Las primeras presentan con frecuencia una cabeza humana o de animal tallada en su extremo superior. El pulimento de las hachas, dotadas a veces de un brillo excepcional, muestra el grado de perfección alcanzado por los indios en esta técnica. Abundan las hachas talladas en diorita, jadeíta y piedras similares. Entre los adornos personales figuran los collares formados por cuentas tubulares de granito u otros tipos de piedra igualmente duras.

El arte escultórico de los taínos también incluye los relieves o grabados que hacían en las paredes de las cuevas, en los peñascos de los ríos y quebradas y en los monolitos con que delimitaban sus bateyes o plazas ceremoniales, lugares de celebración de las ceremonias religiosas, bailes y juegos de pelota. Al igual que otras modalidades de su arte escultórico, los petroglifos presentan figuras humanas y de animales así como diseños de tipo geométrico.

Otra importante manifestación del arte taíno es el de la cerámica. Esta comprende recipientes para diversos usos y adornos y amuletos análogos en su forma a los tallados en piedra. En las ollas y otras vasijas la decoración depende principalmente de las incisiones, el modelaje y los apliques. Grotescas cabezas humanas o zoomorfas — especialmente de aves y reptiles — cuidadosamente

affixed to the upper part of the vessels. At the lip and upper part of the vessels deep, heavy incisions were made, forming designs of lines, dots, and diverse other geometric shapes. The anthropomorphic (human) and zoomorphic (animal) vessels are abundant and of great artistic interest.

Another example of Indian ceramic was the clay seal, generally round and incised on one side with geometric designs. The Indians used them to stamp colored designs on their bodies.

The use of paint in ceramics was almost always limited to red, with which the entire vessel was daubed. In rare cases simple linear designs were applied to the surface in black paint.

Indian art also was evident in straw baskets of different shapes and artistic designs, in hammocks, in fabrics made of maguey fiber and cotton, dyed with vegetable tints, and in the *naguas*, or aprons, used by married women.

The artifacts that were exhibited from the collection of the University of Puerto Rico Museum are representative of the advanced stage of development reached in art by the Taino Indians of Puerto Rico.

modeladas eran adheridas a los extremos de las ollas y otras vasijas. En el borde así como en la parte superior de las vasijas se hacían incisiones profundas y gruesas formando diseños de líneas, puntos y diversas formas geométricas. Las vasijas de forma antropomorfas y zoomorfas son abundantes y de gran interés artístico.

Otro producto de la cerámica indígena son los sellos de barro, generalmente de forma circular, con incisiones de diseño geométrico practicadas en sus caras, y que usaban los indios para estamparse figuras a colores en el cuerpo.

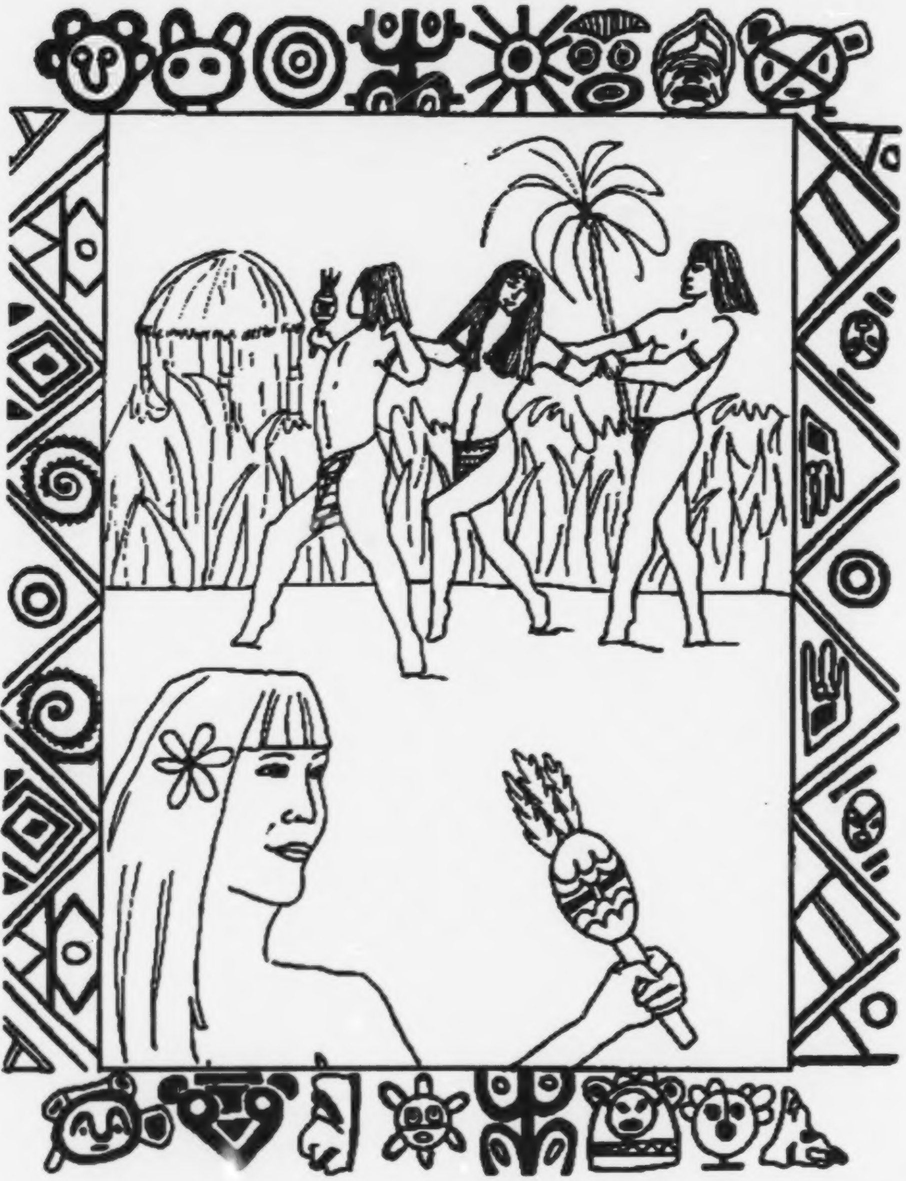
El uso de la pintura en la cerámica se limitaba casi siempre al uso del color rojo, con el que se daba un baño o engobe a toda la pieza. Excepcionalmente se aplicaban a su superficie, con pintura negra, sencillos diseños lineales.

El arte indígena se manifestó también en las canastas de paja, hechas en diferentes formas y de artísticos diseños; en las hamacas, los tejidos de fibra de *maguey* y de algodón, teñidos con tintes vegetales, y en las *naguas* o delantales usados por las mujeres casadas.

La muestra presenta diversas piezas pertenecientes a la colección del Museo de la Universidad de Puerto Rico, son representativa del alto desarrollo logrado en el arte por los indios taínos de Puerto Rico.

Atariba & Niguayona and the Taino

by Eleanor Morgan



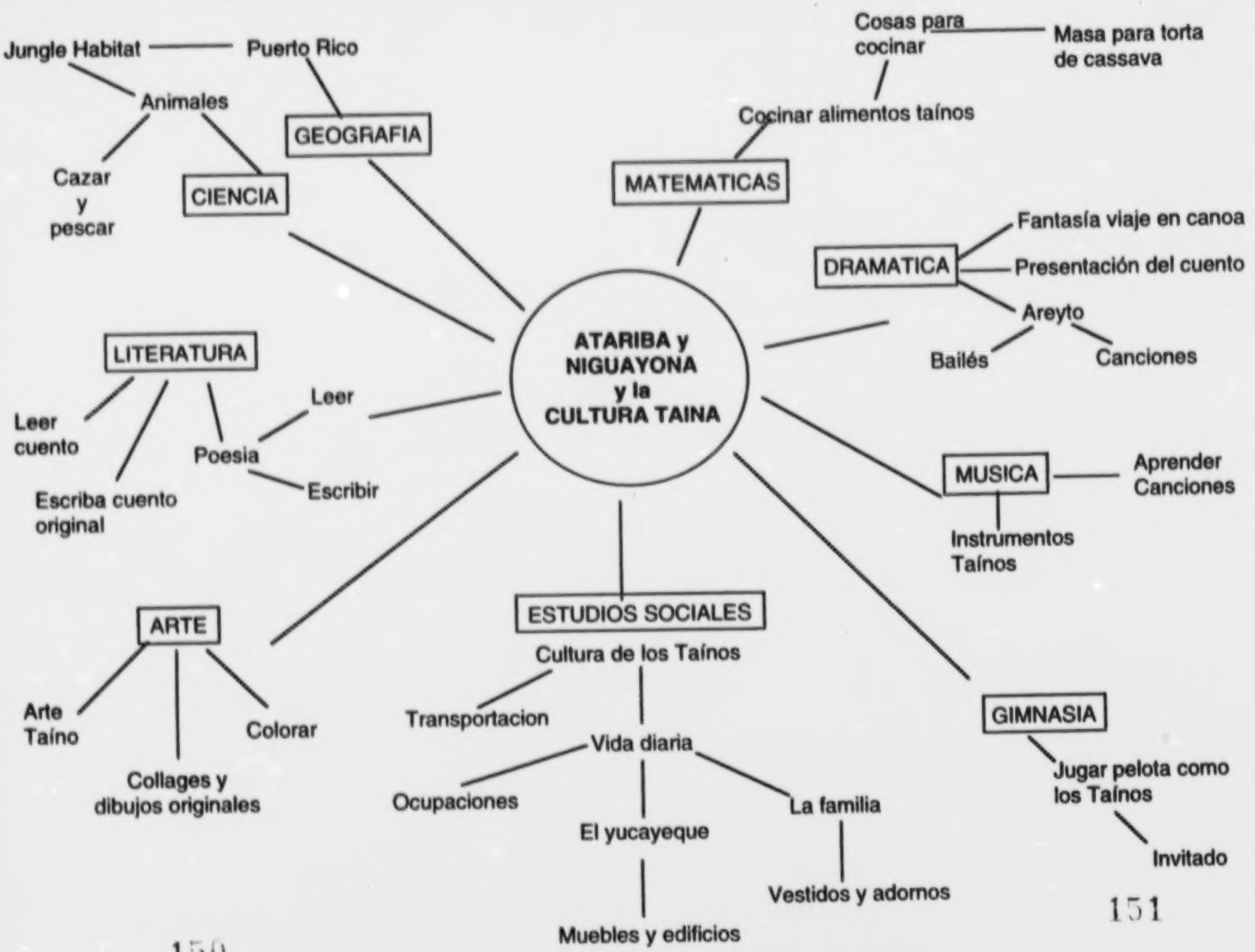
TEACHERS NOTE

This curriculum unit has been designed to teach students about the culture of the Taino Indians. These Indians were indigenous to Puerto Rico and other parts of the Caribbean until their near extinction under the hands of the Spanish conquistadores beginning with the arrival of Christopher Columbus in 1493.

The nucleus for this unit is the authentic Taino legend of Atariba y Niguayona. Therefore, the vocabulary introduced and the cultural elements covered in the lessons will reflect the events and content of the legend. The unit is targeted at students in the fifth grade who have had 1-2 years prior language instruction, however it could be adapted to almost any age or experience level. The lessons have been designed to include several different activities which fall into groupings for 40-45 minute periods, although they could easily be rearranged to accommodate periods of 20-30 minutes. I have done this partly because I wish to use the material while substitute teaching in various schools without the ability to plan for a specific grade or class.

Finally, I have selected this curriculum because of its relevance to students on Eastern Long Island, who live on an island which itself is rich in Indian heritage and where Native American tribes still reside.

Please read the story Atariba y Niguayona before using this unit!


ATARIBA y NIGUAYONA y la CULTURA TAINA
GEOGRAFIA
Puerto Rico
Jungle Habitat
CIENCIA
Animales
Cazar y pescar
MATEMATICAS
Cocinar alimentos taínos
Cosas para cocinar
Masa para torta de cassava
DRAMATICA
Fantasía viaje en canoa
Presentación del cuento
Areyto
Bailés
Canciones
LITERATURA
Leer cuento
Escriba cuento original
Poesia
Leer
Escribir
MUSICA
Aprender Canciones
Instrumentos Taínos
ARTE
Arte Taíno
Collages y dibujos originales
Colorar
ESTUDIOS SOCIALES
Cultura de los Taínos
Transportacion
Vida diaria
Ocupaciones
El yucayeque
Muebles y edificios
La familia
Vestidos y adornos
GIMNASIA
Jugar pelota como los Taínos
Invitado

LESSON 1 WHAT IS PUERTO RICO?

OBJECTIVES: To see what students already know about Puerto Rico, i.e. location, island habitat, people, etc.
To develop geographical setting for unit.

LANGUAGE: Vocabulary

el rio
la orilla
el mar
el cielo
el bosque
la playa
la costa
las montañas
el sol
la isla
al norte
al este
al oeste
al sur

Structures

Number and gender of vocabulary words (review).
Commands: señala, toca, pon, pasa, toma, da, etc. (review).
Al norte, al oeste, al este, al sur.

Receptive and Productive Goals

Students should be able to understand and use vocabulary words, and respond to them by performing TPR commands.

MATERIALS: Maps: Western hemisphere (to show relation of Puerto Rico to New York), Caribbean, large geographical map of Puerto Rico.
Signs: posted in classroom indicating *el norte, el oeste*, etc.
Laminated flashcard-type pictures of vocabulary words.
Tape.

ACTIVITIES: Teacher presents vocabulary (most of which should be review) using pictures, TPR and natural approach. Students will be asked to point to, touch, take, put on map, etc., vocabulary items. The natural approach moves students from a listening mode to a speaking mode via progressively higher level questioning: yes/no, either/or, who, what, when, and complete sentence responses. Examples will be found in future lessons.

Teacher will demonstrate use of al + geographical locations, *Puerto Rico esta al sur de Nueva York.*

Class discussion (in English.) Has anyone been to Puerto Rico? What was it like? Hot/cold? Did you visit the beach, the rain forest? What were the people like? Discuss similarities, differences.

Maps

Students trace individual maps of Puerto Rico. Give directions in Spanish. These can be colored and embellished when there is extra class time.

Password

Voy al sur. (Depends on exit location.) Students will be asked *A dónde vas?* and have to respond with direction they are going in order to leave the classroom.

EVALUATION: Observation of student participation in class activities.

LESSON 2 BORINQUEN Y LOS TAINOS

OBJECTIVES: To introduce students to the Taino Indians using cultural items from *Atariba y Niguayona*. Note: The geographical map will now be titled BORIKEN - 1490. (Original spelling. Borinquen and Boriquen are also used.) The teacher will demonstrate that in 1490, before the arrival of Columbus, Puerto Rico was called Borinquen. Later when the Indian is pulled from the magic box, it will be demonstrated that the Indians who lived in Borinquen were called Tainos.

LANGUAGE:

Vocabulary

el indio - el taíno
la india - la taína
el perico
la jutia
el papagayo
la ranita, el coquí
la lechuza
la concha
el caracol
la piedra verde
la hoja
el árbol

Structures

Gender of new vocabulary.
Gustarse: me gusta, te gusta.

Receptive and Productive Goals

Students should be able to understand and use vocabulary words, and respond to them by performing TPR commands.

MATERIALS: Maps: Western hemisphere, Caribbean, large geographical map of Puerto Rico.
Signs: posted in classroom indicating *el norte*, *el oeste*, etc.
Laminated flashcard-type pictures of vocabulary words.
Tape. Magic box and representations of vocabulary items.

ACTIVITIES: 1) Magic Box (TPR) Activity:
Teacher names items as students pull them from box. Students point to, touch, take, pass, identify colors, state preferences, etc.. Questions progress from simple to more complex cognitive levels.

Examples:

1. Un taíno. Es un taíno?
   Señala el taíno. Toca el taíno.
   ¿Quién quiere el taíno? ¿Quién tiene el taíno?

2. Un périco. ¿Es un périco? (sí o no.)
   ¿Es un périco o un taíno? (Either/or.)
   ¿De qué color es el périco? (Verde)

3. Un coquí. Te gusta el périco o el coquí?
   Toma el coquí y pásalo a ________.
   Es grande o pequeño el coquí?
   ¿Cómo es el coquí?

2) Graphing Activity:

Students graph vocabulary items on floor. Look at all of the vocabulary items from the Magic Box and with the students if possible, assign some categories such as, *animales, cosas de la playa,* y *personas.* Write the categories on pieces of paper, place them on the floor and with the help of the students, place the pictures or items under the correct category. Some items might fit in more than one place such as *animales* and *cosas verdes*, so have multiple pictures ready to use in the graph. (If you floorspace is limited, affix the categories and pictures to the board.) Possible questions to ask about the graph afterwards are: *¿Cuántos animales hay? ¿Hay mas cosas o personas?* etc.

3) Language Experience Chart:
After the graph in activity #2 is finished, write about it with the students. Students will be given exposure to speaking and writing skills by being asked to say a little about what they have learned. Each student can say a sentence or a piece of information about the graph and the teacher can expand the language and record it on chart paper.

For example:

Hay tres animales en la gráfica.
Los animales son, el coquí, la cotorra, y la jutía.
Las cosas verdes son la hoja y la piedra.

Then divide the class into small groups and ask each group to wirte about BORINQUEN. Give the students the beginnings to some sentences and also ask them to write a few original sentences.

BORINQUEN

1. En 1490, Puerto Rico se llamaba ______________ .
2. Los __________________vivían en Borinquen.
3. __________ y __________ son animales de Puerto Rico.
4. ____.
5. ____.

LESSON 3 **MAPA DE BORINQUEN**

OBJECTIVES: To reinforce Vocabularies 1 and 2.
To have students make connections between vocabulary items and where they might be located geographically.

MATERIALS: Same as previous lessons.
Laminated flashcard pictures of Vocabulary 2.

ACTIVITIES: TPR and natural approach activities

Give the flash cards out to various students. Ask them to put the pictures they are holding on the map in an appropriate location, i.e. *concha/costa, árbol/bosque, taíno/orilla*

¿Qué falta?
Teacher can leave items on map or line them up on blackboard. Students close eyes while teacher/student removes one flashcard. Students take turns guessing *¿qué falta?*

Password
Borinquen Students will be asked *¿Cómo se llamaba Puerto Rico*? and answer *Borinquen* before being permitted to leave class.

EVALUATION: Observation of student participation in class activities.

LESSON 4 POESIA - BORINQUEN

OBJECTIVES: To introduce poetry and develop listening, speaking, reading and writing skills. To use new vocabulary in a meaningful context.

LANGUAGE: Structures
encima de
dentro de
abajo de

Receptive and Productive Goals
Students should be able to understand poem when read to them, unscramble sentences, and recite at least one line at a time. Students should be able to perform commands using encima de, dentro de and abajo de.

MATERIALS:
Sentence strips for poem
Plastic rose

ACTIVITIES: Sequence of Tasks
Led by the teacher, the students perform the following tasks:
Saquen un libro.
Levántense.
Pongan el libro encima del escritorio.
Pongan el libro dentro el escritorio.
Pongan el libro abajo del escritorio.
Pongan el libro encima de la cabeza de tu vecino.
Pongan el libro dentro de sus pantalones.
¡Sientense!

This activity will continue with the pictures and replicas of vocabulary items for review.

Poesía

BORINQUEN

Borinquen es una islita
que parece un caracol
por encima es una rosa
por dentro una canción.

Teacher reads the poem with feeling using body language to assist with comprehension; show plastic rose.
Teacher rereads for continuity.
Teacher rereads from pre-printed sentence strips.
Sentence strips are put on board and scrambled.
Class unscrambles strips.
Individual students are encouraged to recite poem for class.

EVALUATION: Observation of student participation in poetry reading. Each student takes a sheet home with the lines of the poem written on it in the wrong sequence and needs to rewrite it.

Cierto/Falso Quiz

Teacher holds up five pictures from vocabulary and asks:
¿Es un árbol? Cierto o falso?, etc., etc.

	C	F
1. Un árbol	___	___
2. Un jutia	___	___
3. Un rio	___	___
4. Un pénco	___	___
5. Una concha	___	___

LESSON 5 EL YUCAYEQUE

OBJECTIVES: To familiarize students with other aspects of Taino culture in preparation for reading *Atariba y Niguayona*, particularly daily life in the yucayeque.

LANGUAGE:

Vocabulary

la anona
el camioní
la hamaca
la canoa
el bohique
el cacique

la torta de casaba
el collar de piedras
el batay
el bohío
la pelota
Yucayu

vivir
dormir
comer
jugar
cazar
adornar

Structures
Gustarse: me gusta mas, te gusta mas.

Receptive and Productive Goals
Students should be able to understand the new vocabulary, use it in response to TPR commands, and make appropriate connections between nouns and verbs. They should be able to state preferences using me gusta mas.

MATERIALS: All materials from preceding lessons. (If teacher must travel, unnecessary items may be left behind.)
Laminated flashcard pictures of new vocabulary.
Photocopied sheets with pictures of new vocabulary.

ACTIVITIES: 1. Teacher presents vocabulary using flashcards with authentic drawings. Students have photocopied sheets with small drawings matching the pictures on flashcards and numbered unsequentially. When the teacher is working with one student who has the card, the other students can follow along with their own sheets. Teacher gives name of item, passes the flashcard to a student, and asks students progressively higher level questions about the card, for example:

Una hamaca.
Señala la hamaca. ¿Es una hamaca o un coquí?
¿Es número 4 o 5? ¿Es para dormir or vivir?
Dibujen un círculo alrededor de la hamaca.

Un bohío.
Toquen el bohío. ¿Quién tiene el bohío?
¿Es número 3 o 6? ¿Es para vivir en o cazar?

Una anona.
Pon la anona dentro del escritorio, encima del mapa.... ¿Es verde o roja? ¿Es para comer o dormir? ¿Qué número es?
Escriben una equis en la anona.

Language Experience Story

Ask students questions such as ¿Dónde vivían los taíno? in a sequence that makes sense. Elicit the responses if necessary by asking either/or questions. Write the story on chart paper.

EL YUCAYEQUE

El pueblo de los taínos se llamaba el _______________.

Los taínos vivían en ________.

Comían __________________.

____.

____.

____.

Password

Yucayeque *¿De qué consiste un yucayeque?*
Each student has to say one thing that is part of the *yucayeque*.

EVALUATION:

- Observation of student participation in class activities.
- Using the sheet with the vocabulary pictures on it, create a "quiz" that asks students to circle the bohío, write an x on the canoa, etc.

LESSON 6 **SHOWER CURTAIN YUCAYEQUE**

OBJECTIVES: To continue to gain familiarity with Taino culture.and use the vocabulary learned so far.

LANGUAGE: Parts of the body

MATERIALS:

- Shower curtain (liner) floormap, with a plan of a yucayeque drawn on it. (This is easily accomplished using permanent markers. If necessary, project an image on the liner using the overhead projector.)
- Laminated flashcards of vocabulary items to be taped on curtain.
- Partner A/B sheets for pair exercise.

ACTIVITIES:

1. Via questioning, each child will obtain an item from the unit vocabulary to put on the shower curtain floormap. Give the fashcards out to all of the students, add more bohíos, hamacas, etc. so that everyone can have a card. Then ask questions and instruct those with the correct cards to place or tape them to the shower curtain floor map. (*¿Quién tiene el bosque? Pon el bosque en el yucayuque. ¿Quién tiene un bohío? Pon el bohío en el yucayuque*). Additional cultural items can be introduced here like el maíz, un pez, la yuca, etc.

2. Using the floormap, students can be directed to jump over the river, jump over the trees, swim in the river, paddle a canoe, follow a daily routine-leave home,.go to the fields, play ball, do a dance in the batey, go to their bohío. If they are ready, they can begin to instruct their peers.
Note: This activity can be adapted to the age of the students.

3. Teacher will prepare incomplete sentence strips about the Tainos which will be put on the floor or blackboard. Students must take a picture from the curtain (or other object from vocabulary if exercise done at another time) to complete the sentence.

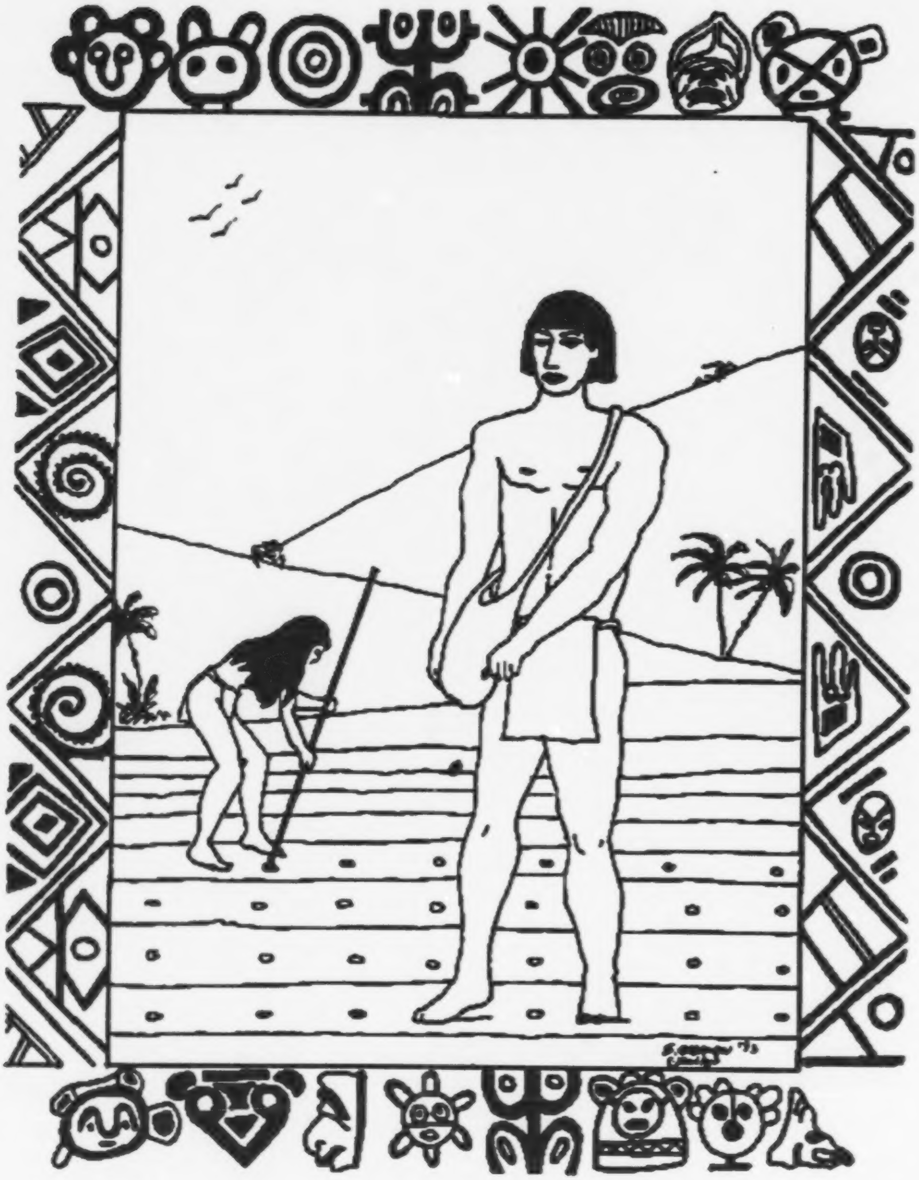
Los taínos vivían en

Los taínos comían

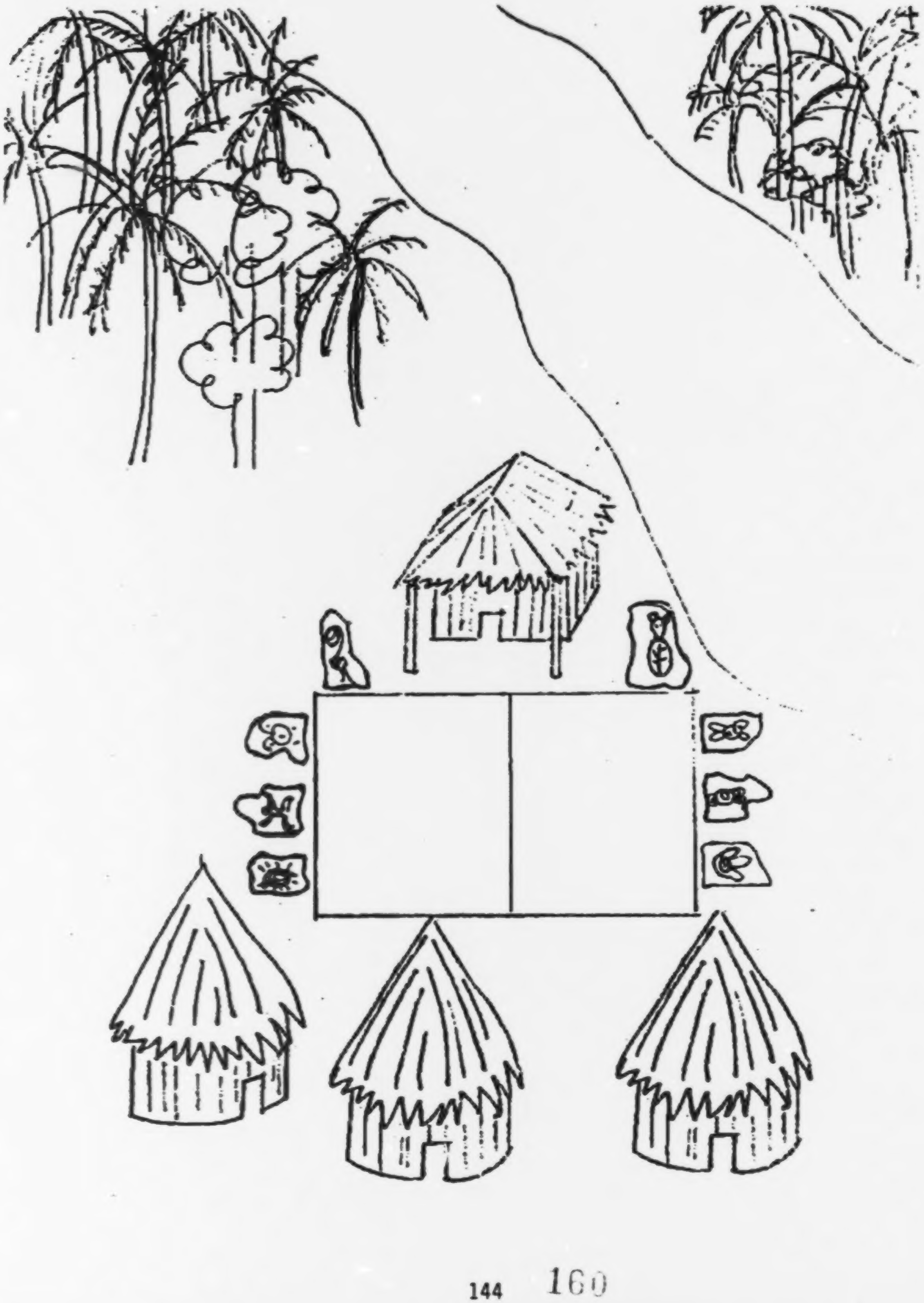
4. Through TPR, introduce any parts of the body found in *Atariba* so that they will be recognized when the story is read. (*Levanten la mano izquierda. Pongan la mano encima del hombro derecho, en los labios, en la espalda de tu vecino, en su cabello.*)

5. Create a pair activity by reducing the flashcard vocabulary pictures and gluing them to a copy of the A/B pair sheet master. Divide the class into pairs. Assign a partner A and partner B to each pair. Give out the corresponding pair sheets. The partner with the star(*) next to #1 goes first. If partner B has the star by #1, he/she must begin and say the names of tha pictures next to #1 on his/her sheet. Partner A looks at his/her sheet to see if it is the same (igual) or different (diferente.) If both partners have the same pictures, they write an "I" in the blank, or if different, a "D." Model for the class how to do this activity. Then monitor the activity for questions and the use of Spanish by the students and ask for feedback from each group at the end.

EVALUATION:
- Observation of student participation in class activities.
- The students can write out the complete sentences from activity #3.



Shower Curtain Floormap



LESSON 7 ¿COMO ESTAS?

OBJECTIVES: To review vocabulary relating to conditions and feelings and introduce any new words from *Atariba y Niguayona* to facilitate reading of legend.

LANGUAGE:

Vocabulary

contento, a
triste
enfermo, a
cansado, a
valiente
sano, a
salvo, a
bonito, a
tener miedo
tener hambre
lagrimas-llorar
fiebre
poderoso, a
compasivo, a
mejor (mejorar)
curar

Structures

Agreement of subject and adjective.

Miguel está enfermo.
María está enferma.

Use of verbs curar, mejorar, llorar,
El bohique cura los Taínos.
Atariba mejora cuando el bohique le da medecina.

Use of: tener hambre, tener miedo.
Como casabe cuanto tengo hambre.
Niguayona es valiente, no tiene miedo.

Use of question words: ¿Qué, Cómo, Quién, Cuál, Cuándo, Dónde, Adónde?

Receptive and Productive Goals

Students should be able to use and understand the above vocabulary and structures (much of which may be review) when spoken to. They should be able to identify pictorial representations of conditions and they should be able to state how they feel when asked in the target language. i.e. ¿Cómo estas hoy? Estoy bien, contenta, triste. ¿Tienes hambre? Sí, tengo hambre.

MATERIALS:

- Magazine picture flashcards of people demonstrating the different conditions.
- Opposites worksheet.
- ¡*Yo*! worksheets.

ACTIVITIES:

1) Present vocabulary with flashcards, asking questions about how students feel, how other students feel, etc.

2) Teacher writes the new vocabulary on board and divides students in pairs to complete the opposites worksheet. Model the first two for the class and at the end ask for feedback fromt the groups.

3. Make a large class graph listing all of the conditions. Ask the students to write their names on self adhesive notes and place them on the graph in column(s) (starting at the bottom of the row), to show how they are feeling. (Use only adjectives that go with *estar* unless *ser* vs. *estar* has been covered.)

4. Give out the ¡*Yo*! worksheets for the students to complete individually. Begin your own worksheet as a model for the students.

EVALUATION: Observation of participation in class activities. Review of written work on *Contento/triste* and ¡*Yo*! worksheets.

LESSON 8 EL FLORON

OBJECTIVES:
To review all Vocabulary 1-4.
To learn authentic Latin American game.

MATERIALS:
¿Cómo estás? worksheet.
¿A dónde vas? worksheet.
Green stone for game.
Chart paper - El Florón.

LANGUAGE:
Structures (review)

Ir + a	examples:	Voy al río todo el tiempo.
todo el tiempo		Voy al bosque algunas veces.
algunas veces		Nunca voy al sur.
nunca		

ACTIVITIES:

1. Create an interview sheet called, *¿Cómo estás*? Students walk around the room and ask each other how they are today, filling in worksheet with a name and choice of adjectives from the vocabulary provided, then checking off Sí or No.

For example:

*1) Mariía*_____, estás *contenta*_____ *hoy? Sí*_____ *No*___.
*2) Juan*_____, tienes *hambre*_____ *hoy? Sí* ____ *No*___.

2. *¿Adónde vas*?
Write the vocabulary words for places and infinitives on the board. Ask the students, *¿Adónde vas*? and help them form an answer until they can do so themselves. (*¿Adónde vas Angela*? *Voy a las montañas*.) Check with the rest of the class asking *¿Adónde va Angela*? *Sí, Angela va a las montañas*.

When the class is pretty good at answering the question, divide them into pairs. The partners can decide who is to be partner A or B and ask each other *¿Adónde vas?* questions. First they each make a list of five questions to ask their partner. The questions begin with *Vas a* and the students fill in the place. Then the partners ask each other the questions. The partner being asked the question can make-up a yes or no answer. (*¿ Vas al río, a la playa, a comer*?) The partner asking the question records his/her partner's response and each student must report one of the answers to the whole class at the end. (*Juanita va a la playa.* or *Zacarías no va a comer*.)

EVALUATION:
- Observation of participation in activities
- Review of completed worksheets and pair activity

LESSON 9 ATARIBA Y NIGUAYONA

OBJECTIVES:

To acquaint students with authentic literature.
To develop listening skills.

MATERIALS:

Book - *Atariba y Niguayona.*
Materials from previous lessons strategically placed in classroom.
Drawings illustrating significant points in the story.
Photocopied sheets of Story Building Chart.

ACTIVITIES:

1. Read the story to the students. Use TPR, quick illustrations on blackboard, or additional drawings to convey meaning of any new vocabulary. Ask questions during reading to help with comprehension. (Quién es Atariba ¿un niño or una niña?, ¿Está enferma o bien? ¿De qué color es su cabello? ¿Es un périco, un pájaro o una taína? ¿De qué color es el périco?)

2. Distribute copies of the illustrations in the story. Give each illustration a student and ask them to line up in front of class, in the correct story sequence. With the whole class, create simple sentences to go with each illustration.

3. Read the story a second time for continuity and comprehension.

4. To aid in comprehension of story, ask students to fill in the bohío chart with *Personajes/Aventuras/Problemas/Conclusiones.* Begin with the *Personajes* as a whole group. Elicit from the students the names of the characters in the story and ask them to write the names in the Personaje bohío. Then divide the class into small groups to finish the sheet. They might need some help on the *Problemas* and *Conclusiones.* These can be added to when the whole group is back together.

5. Read the story a third time. Are the students understanding more each time?

EVALUATION:

- Observation of student participation and oral response to questions.

- Make a multiple choice quiz on *Atariba y Niguayona.*
For example:

¿Atariba está cansada o enferma?
¿Niguayona buscaba una rosa o un camioni?
¿Niguayona saltó encima del río, de una rosa, de un caballo?
¿Niguayona come una lechuza, una hamaca, una torta de casabe?
¿Atariba y Niguayona vivían en un bohío o un cacique?

LESSON 10 PRE-TRIP FANTASY

OBJECTIVES:
To set stage for a fantasy canoe trip.
To select Taino names for roll-playing during rest of unit. Identification with Taino culture.

LANGUAGE:
Taino names
(cacique) nitaínos
(bohique) naborias

MATERIALS:
Cassette player.
Cassette of jungle sounds ("Jungle Village").
Xerox of map with names of Taino yucayeques.
Cassette with "¡Qué Bonita!"
Laminated flashcard drawings of Taino occupations.

ACTIVITIES:

1. Using the *Mapa de los Yucayeques* , read the *yucayeque* names to the students and assign each to a particular one. Pass out photocopied *Mapa de los Yucayeques* . Students can find and circle the one they belong to.

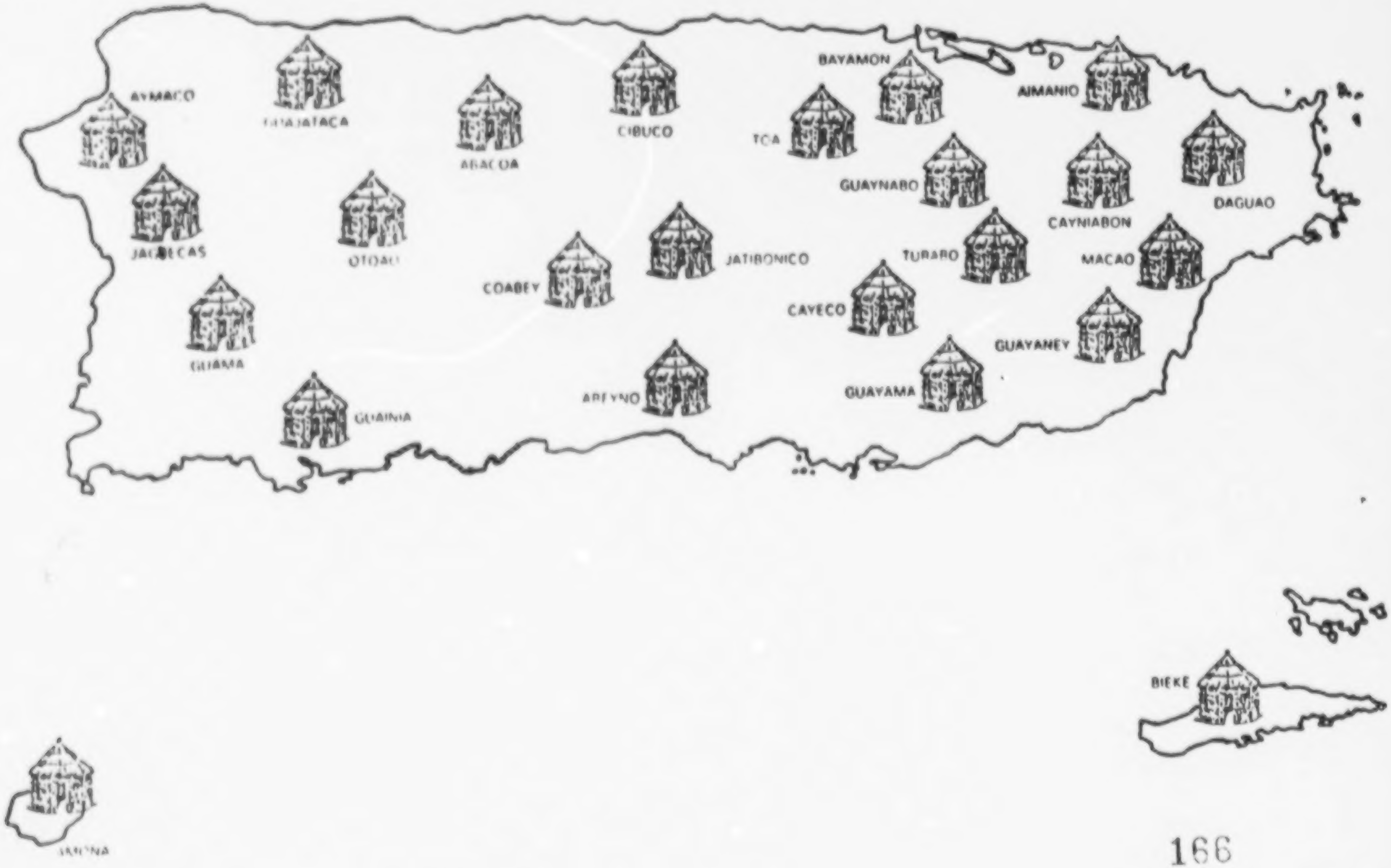
Then play the cassette of jungle sounds softly while commanding students to stretch, go to sleep, dream about living in a yucayeque. Command them to wake up (play drums), go to the river, wash their faces, and go to their batey. (Mark the locations around the room.)

2. Present occupations using flashcards of Taínos at work. Create a TPR series and questions to familiarize the students with the vocabulary. Students can then iselect an occupation for the activities during the rest of the unit.

EVALUATION: Observation of student participation in class activities.

	NOMBRE DEL CACIQUE		NOMBRE ACTUAL
1.	Arasibo	1.	Arecibo
2.	Guamaní	2.	Guayama
3.	Urayoán	3.	Añasco
4.	Agüeybana	4.	Guánica
5.	Daguao	5.	Ceiba
6.	Orocovix	6.	Orocovis
7.	Guarionex	7.	Utudo
8.	Cacimar	8.	Vieques
9.	Mabó	9.	Guaynabo
10.	Aramaná	10.	Toa Baja

MAPA DE LOS YUCAYEQUES


AYMACO
GUAJATACA
ABACOA
CIBUCO
TOA
BAYAMON
AIMANIO
JACAECAS
OTOAO
COABEY
JATIBONICO
GUAYNABO
CAYNIABON
DAGUAO
TURABO
MACAO
CAYECO
GUAMA
GUAINIA
AREYNO
GUAYANEY
GUAYAMA
BIEKE
AMONA

LESSON 11 FANTASY CANOE TRIP

OBJECTIVES: To experience Taino life through a fantasy conoe trip.

LANGUAGE:

Vocabulary

el remo
la nagua
el arco
la flecha
la macana
el hilo
el azuelo
la lanza
la cesta

remar
mirar
disparar
atrapar
tirar
bajar
subir
buscar
sembrar

Receptive and Productive Goals

Students should be able to follow commands using the vocabulary and link appropriate nouns with verb activity.

MATERIALS:

- Naguas, stone collars, bows, arrows, lances, fish line, hooks, clubs, baskets, corn, yucca. These can be made of paper, wood, plastic, cloth depending on time and budget
- Masking tape.
- Cardboard for gangplank.
- Cassette player and jungle sounds music.
- Photocopied drawings for coloring.
- Assistant to hold pictures during trip.

ACTIVITIES:

1. Practice the commands below with the students to get ready for the fantasy canoe trip.

Lead students on a fantasy canoe trip using the commands below or creating your own. Ask students to take the props appropriate to the roll selected in the previous lesson and get into a canoe marked with masking tape on the floor. The number of trips and different props will depend on the size of the class.

Students will perform the following commands:

¡Tomen sus armas!
¡Suban a la canoa!
¡Remen!
¡Atrapen un pez!
¡Busquen jutias!
¡Disparen la jutia!
¡Miren los pèricos!
¡Tiren!
¡Miren las taínas!-Ellas siembran yuca y maíz.
¡Remen al yucayeque!
¡Bajen de la canoa!
¡Vuelvan al bohío!

During this activity an assistant will hold up pictures of birds, the jungle, put fish on hook, etc.

EVALUATION:

- Observation of student participation in canoe trip.
- In small groups, students can write a different Taino fantasy trip

LESSON 12 COCINA TORTA DE CASAVA

OBJECTIVES: To experience food similar to that of the Tainos.

MATERIALS: Casava bread
Guava paste.

ACTIVITIES: 1. Buy casava bread and guava at a Puerto Rican grocery if possible. (The casava is a very hard, cracker-like, bland, wheel of bread.) or use the recipe at the end of this guide to make casava.

Ask the students to break off a piece of casava and spread it with guava paste. Ask their opinions, *Te gusta la casava, ¿sí o no?*

2. Make a list of the other foods eaten by the Tainos.

LESSON 13 ¡AREYTO!

OBJECTIVES: To introduce students to the concept of Taino festivals.
To learn about authentic instruments, songs and dances.
To experience a Taino areyto with songs, games, music and food.

MATERIALS:
- Various foods as selected by students; casava cakes, guava paste, pineapples, potatoes, corn, yucas, guava juice, batida.
- Authentic instruments as available; flute, guiro, conch shell, maracas, claves, pandalete, cencero, congas.
- Costumes and props from canoe trip.

ACTIVITIES:
1. Play the game *El Florón* (other games can be found in *Juegos de mi isla*).
2. Invite an expert "ball player" to perform for the class. (One of those guys who can bounce the ball on different body parts–forever–without letting it touch the ground!)
3. Prepare typical food, eat and enjoy!

LESSON 14 DRAMATICA

OBJECTIVES: To review and assimilate what students have learned during unit. An opportunity to express individuality and creativity.
An opportunity to use spoken language in meaningful context.

MATERIALS: Costumes from canoe trip and areyto.
Student scripts.

ACTIVITIES: Dramatize *Atariba y Niguayona*. Prepare the script with the help of the students. It could be based on the events in *Atariba y Niguayona*, augmented by dialogues with hunters, fishermen, women harvesting yucca, or have completely new adventures. Students can select parts for the play. Some may wish to create the scenery, others can "direct" different scenes. Give some time to practice in class and expect the students to learn their lines at home.

Invite other classes and parents to see the play when it is ready.

Invite other classes and parents to see the play when it is ready.

EVALUATION: Observation of student participation in some aspect of the play and its preparation.

LESSON 15 ARTE Y LITERATURA

OBJECTIVES: Culmination of unit, give students sense of completion. Opportunity for students to express individuality and creativity.

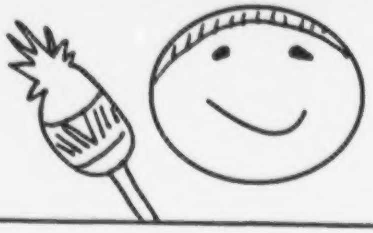
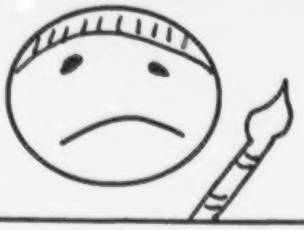
MATERIALS: Oaktag, colored paper, scissors, glue, magic markers, pipe cleaners, feathers, etc.

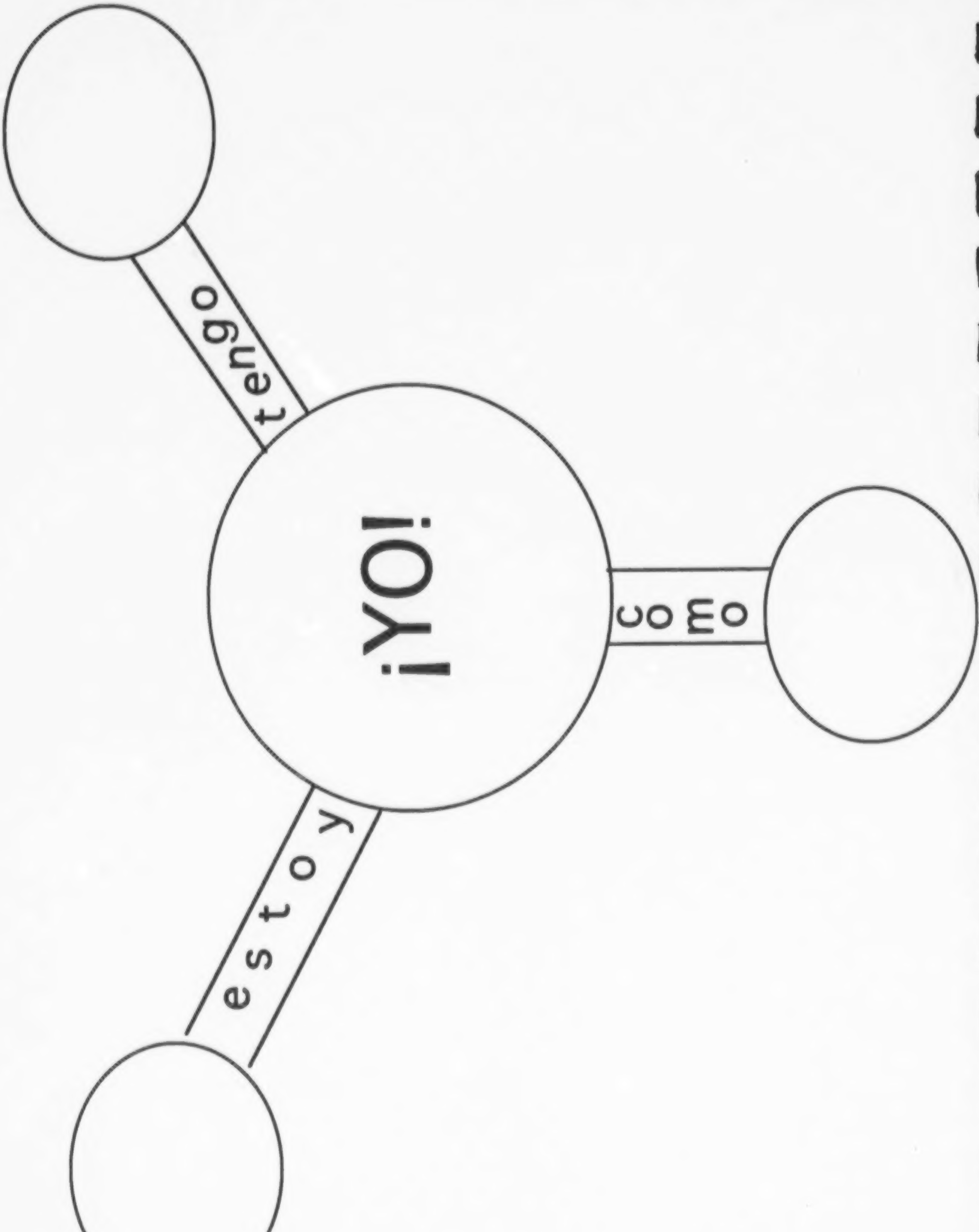
ACTIVITIES: Each student will select a scene from the play, make a drawing or collage of the scene and write an appropriate caption for the picture.

EVALUATION: Observation of student participation in activities. Use of written language skills and creativity.

SUPPLEMENTAL ACTIVITIES AND PROJECTS

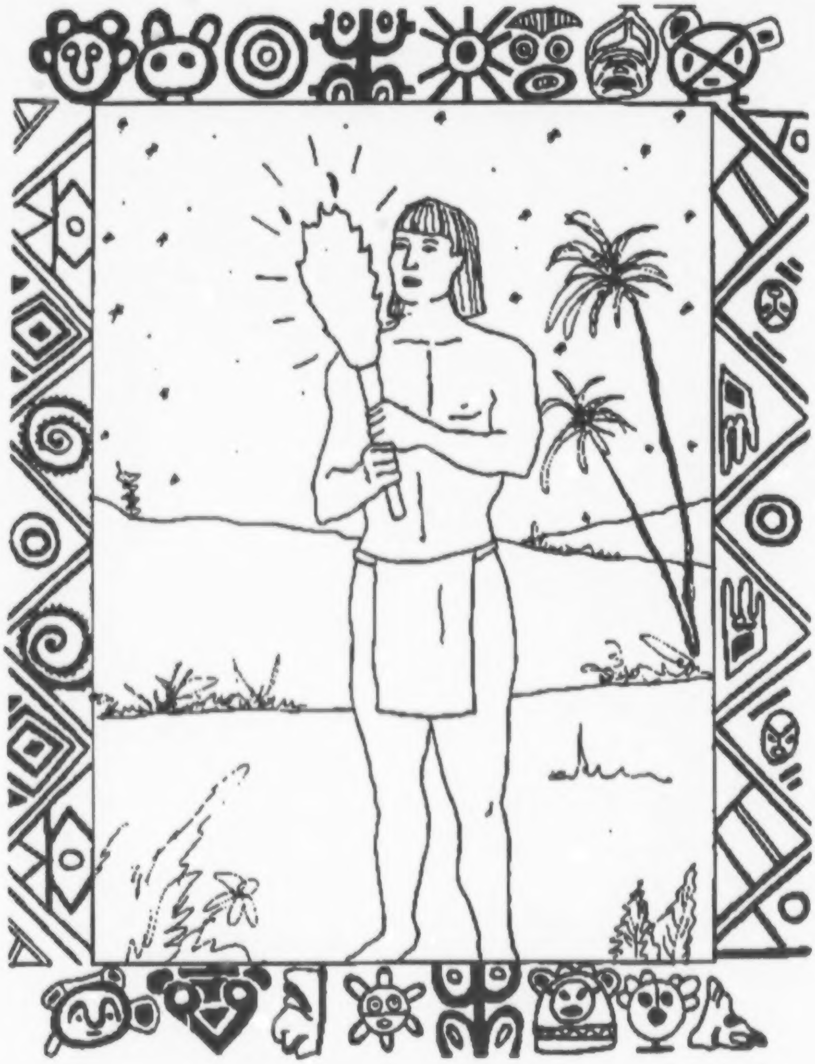
1) Folders	Each student will decorate a folder to hold work from the unit.
2) Field Trips	Trips will be arranged to appropriate exhibits or events at the Museo del Barrio, Metropolitan Museum of Art, Museum of Natural History, Southampton Historical Societies, Shinnecock Indian reservation or other museums where related materials can be seen.
3) Exhibition	Student artwork, maps, instruments, costumes can be put in display cases in school corridors.
4) Visitors	Various possibilities for visiting "experts" include: A student's parent who teaches a cooking lesson,. a ball player, an artist to make a crafts.
6) Music	The music teacher could give a lecture/demonstration using authentic instruments.
7) Pelota	When the "ball player" is invited, class could be held in the gymnasium or on an athletic field, allowing other classes to participate.


¡YO!
tengo
como
estoy

La Herencia Taína de Puerto Rico

por María Elena Verdesoto



TEMA MENSUAL:	La Herencia Taína de Puerto Rico.
UNIDAD:	Estudio de la herencia cultural taína de Puerto Rico.
ESTUDIANTES:	Los niños serán de la edad de siete a ocho años y esterán en segundo grado. Su nivel de desarrollo debe ser cual ellos ya deben haber participado en el programa de idiomas (conocido como el "Dual Language Program"). El cual requiere la imersión del niño en el idioma de íngles un día y de español el otro. También requiere que el grupo sea compueto de la mitad de estudiantes dominantes en español.
DURACIÓN DE UNIDAD:	Esta unidad puede durar de uno a tres meses.
OBJETIVO GLOBAL:	Dearrollo del español integrando materias y utilizando el método global. Enseñar contiendo de acuerdo al nivel escolar.

ESTUDIOS SOCIALES

LECCIÓN 1 **¿De dónde somos?**

OBJETIVO: Los estudiantes aprenderán los nombres de los países de los integrantes de la clase para iniciar un estudio sobre América. También observarán donde se encuentran estos países en un mapa o globo.

MATERIALES:
globo
mapa de las Américas

MOTIVACIÓN: Con un globo la maestra pregunta que es lo que tiene en la mano y ubica su país de origen o el de sus antecedentes. Después ella hace la misma pregunta a los estudiantes.

ACTIVIDAD:

1. A base de preguntas como las siguentes, motivar a los estudiantes a que hablen de su país o el de sus padres.

2. La maestra indica en el globo donde se encuentran los países que nombran los estudiantes.

3. La maestra escribe en forma de lista todos los nombres de los países, señalando de alguna forma los que se repiten.

Preguntas ejemplares:
¿De cuál país eres tú?
¿De dónde vinieron tus padres o abuelos?

EVALUACIÓN: A base de preguntas la maestra observa si los niños se acuerdan de donde viene ella y algunos de los otros niños. También puede pedir que algunos estudiantes ubiquen un país en el globo.

AMPLICACIÓN: Los estudiantes escriben y dibujan algo sobre lo que saben de sus países. Los niños comparten sus labores con la clase. La maestra hace una tablilla demostrando el trabajo colaborativo.

MATEMÁTICAS

LECCIÓN 2 **Veamos de donde venimos.**

OBJETIVO: Un base a la información sobre sus antepasados recopilada en la Lección 1, los estudiantes completarán y analizarán una gráfica.

MATERIALES:
gráfica plástica de piso
cartuinas de papel de manila
crayones

MOTIVACIÓN: Los estudiantes copian el nombre del país de sus antepasados y ponen sus nombres.

ACTIVIDAD:

1. El niño que termine escribiendo su cartulina se levanta y camina hacia la gráfica, encuentra el nombre del país que le corresponde y pone la cartulina en el cuadro apropriado.

2. Cuando todos os niños hayan terminado, la clase analiza la información ilustrada por la gráfica a base de preguntas.

Preguntas ejemplares:
¿De cuál país vienen más niños?
¿De cuál país vienen menos niños?
¿De cuál país vienen trés niños?

EVALUACIÓN: La maestra observa como los niños responden a las instruciones para completar la gráfica y las preguntas para analizar la información.

AMPLICACIÓN: La maestra propone otras cosas que pueden analizar e investigar mediante una gráfica mientras el tema se va desarrollando. Por ejemplo: ¿Cuál es tu fruta tropical favorita? ¿Cuál es el animal favorito que vive in bosque tropical de Puerto Rico? etc.

ESTUDIOS SOCIALES

LECCIÓN 3 **El día de Acción de Gracias**

OBJETIVO: Los estudiantes identificarán que el día de Acción de Gracias es "Thanksgiving Day." También desarollarán su vocabulario en español.

MATERIALES: caja misteriosa con:
    retrato o un muñeco de un pavo
    mapa o globo inicando "América"
    una pluma indígena
    retratos o juguentes de un nativo americano
    barco de juguete
    retrato o muñeco de un europeo

MOTIVACIÓN: Los niños adivinan lo que está dentro de la caja a base de los sonidos que escucharán y metiendo la mano para tocar.

ACTIVIDAD: 1. La maestra presenta la caja misteriosa y pide que los estudiantes adivinen lo que hay dentro.

2. La maestra escoge a ciertos niños para que metan la mano en la caja.

3. Cuando el niño saque el objeto la maestra lo nombra y deja que el niño se quede con el.

4. La maestra pide que los niños ejecuten ciertas órdenes con los objetos.

Ejemplo de órdenes:

Si tienes el barco alza la mano.
Si tienes el mapa dámelo.
Pasa el barco a José.

EVALUACIÓN: La maestra observa como los estudiantes ejecutan ciertas órdenes.

AMPLICACIÓN: La maestra pregunta a los niños si todas estas cosas les traen asociaciones y empieza a crear un mapa semántico sobre los conocimientos identificados sobre el Día de Acción de Gracias o los indigenas americanos.

ESTUDIOS SOCIALES

LECCIÓN 4 ¿Qué sabemos del Día de Acción de Gracias?

OBJETIVO: Los niños observarán todo lo que saben sobre esta fiesta en un mapa semántico. Desarrollar el idioma oral.

MATERIALES:
papel de poster
marcador

MOTIVACIÓN: Enseñado las cosas nombradas en la Lección 3, la maestra pregunta qué es lo que saben sobre este día.

ACTIVIDAD:

1. La maestra pregunta que es lo que saben sobre esta fiesta.

2. Mientras los niños dan sus respuestos ella las escribe en el papel hasta componer el mapa semántico.

3. La maestra anima una discusión sobre las experiencias de los niños.

EVALUACIÓN: Los niños hacen una ilustración de lo que más les gusta de esta fiesta.

AMPLICACIÓN: La maestra recopila las ilustraciones y escrituras de los niños y crea un libro grande hecho por la clase entera sobre lo que ya saben los niños del Día de Acción de Gracias.

LECCIÓN 5 ¿Qué es América y quién es Cristobal Colón?

OBJETIVO: Los estudiantes aprenderán que hace 500 años vivían en el Norte, el Centro y el Sur de América muchos grupos de nativos americanos y que Cristobal Colón fue el primer europeo que se encontró con ellos en el Caribe.

MATERIALES:
todos los objetos de la Leccion 3
un mapa ilustrando Norte, Centro y Sur América, el Atlántico, Europa, Africa
retratos de nativos y láminas de cosas taínas

ACTIVIDAD:

1. Mirando al mapa semántico sobre el día de Acción de Gracias, la maestra escoge el concepto de los nativos americanos y el de Colón. Pregunta que es lo que saben sobre ellos (aquí debe indicar Columbus es Colón en español).

2. Una vez grabada esta información, ella empieza a enseñar en un mapa del mundo que los nativos vivían por los continentes del Norte y del Sur de América.

3. Ella dibuja o pone retratos de nativos sobre esta área.

4. Después ella señala el océano Atlántico a lo largo de los continentes.

5. Señala a Europa como el lugar de donde embarcó Colón.

6. Utilizando el barco de juguete ella demuestra que Colón atraversó el océano y llegó al Caribe muy cerca de Puerto Rico y Santo Domingo.

7. En este área ella nombra al grupo nativo con quién se encuentra Colón en Puerto Rico y Santo Domingo — los taínos.

EVALUACIÓN: A base de preguntas la maestra aclara y controla la discusión.

AMPLICACIÓN: La maestra enseña lámnas de cosas taínas: hamaca, bohío, collar, tambor, maraca, hombre y mujer taína, etc.

LECCIÓN 6 La cultura Taína

OBJETIVO: Los estudiantes aprenderán los nombres y identificarán las siguientes cosas taínas: taíno y taína, hamaca, bohío, cemí, maraca, tambor en el cuento *Atariba y Niguayona.*

MATERIALES:
láminas de cosas taínas ya nombradas
cartulinas con las palabras que corresponden a las cosas
el cuento de *Atariba y Niguayona*

MOTIVACIÓN: Los estudiantes se aprenden los nombres de las cosas taínas para poder identificarlas en el libro ya nombrado.

ACTIVIDAD:

1. La maestra enseña las láminas y nombra las cosas.

2. La maestra enseña las palabras que corresponden a las cosas y pide que lo niños las junten con las láminas.

3. La maestra presenta el libro de *Atariba y Niguayona* y explica que este va a ser un cuento sobre un niño y una niña taína.

4. Los niños ahora miran las ilustraciones del cuento y identifican las cosas taínas.

EVALUACIÓN: Los estudiantes dibujan y colorean las cosas taínas copiando de las láminas.

AMPLIACIÓN: Los estudiantes escucharan la lectura del cuento.

LITERATURA

LECCIÓN 7 La lectura de *Atariba y Niguayona*

OBJETIVO: Los ninos hacen predicciones sobre lo que va a pasar en el cuento y escuchan la lectura en voz alta del cuento.

MATERIALES: hoja de papel grande con el título de "¿Qué les va a pasar a Atariba y Niguayona?"

MOTIVACIÓN: La maestra dirije la atención a la cubierta y leé el título del libro y el nombre del autor. Después pide a los niños que se fijen a la ilustración.

ACTIVIDAD:

1. Cuando los niños están fijándose en la ilustración ella pide que le digan si el niño y la niña se ven tristes o felices.

2. Luego abre el libro y anima a que los niños se fijen en las ilustraciones de la página número dos.

3. Después de que los niños sugieran que Atariba parece estar enferma pide que le digan lo que piensan que va a pasar a Atariba y Niguayona.

4. Mientras los niños responden la maestra debe apuntar las sugerencias.

5. Ahora lea el cuento segurando que señala frecuentemente a las ilustraciones que apoyan al texto y hace gestos faciales y manuales que apoyan el texto.

6. Vuelvan a las sugerencias de lo que íba a pasar en el cuento comprueben las sugerencias de la siguiente manera:

   a. Lea la lista de sugerencias dictadas.
   b. Subraye las sugerencias correctas.
   c. Añada una oración indicando como termina el cuento.

EVALUACIÓN: La maestra observa la reacción de los niños durante y después del cuento.

AMPLICACIÓN: Los ninnos responden al cuento ilustrando sus partes favoritas. La maestra circula el salón escribiendo palabras, frases y oraciones dictadas por los niños relacionadas a sus dibujos.

LECCIÓN 8 **Segúnda lectura de *Atariba y Niguayona***

OBJETIVO: Desarrollar familaridad con el cuento y el idioma oral.

MATERIALES: hoja de papel grande ilustrando una gráfica para llenar
con las partes del cuento (Fíjense en la ilustración en la página siguiente.)
Identifican el ambiente, los personajes, el problema y el fin o resolución.

MOTIVACIÓN: Diga a los niños que va a leer el cuento otra vez pero que esta vez necesita identificar los personajes del cuento para poder selecionar actores para representar el cuento.

ACTIVIDAD:

1. Anime a los niños a que miren al papel grande y pongan su atención en la parte que dice personajes y recuérdeles que necesitan esta información.

2. Empieze la lectura del cuento y después de la lectura de la primera página pregunte si han identificado algún personaje a este punto.

3. Escribe los nombres de Atariba y Niguayona en la parte de la gráfica que dice personajes.

4. Continue la lectura asegurando que los niños se fijen en las ilustraciones que apoyan al cuento.

5. Continue hasta que los niños hayan identificado todos los personajes y están escritos en la hoja grande.

6. Cuando están todos escritos lea e indique al personaje como es ilustrado en el libro.

7. Digales a los niños que en la próxima lectura van a selecionar actores y que vayan pensando quien quisieran representar.

EVALUACIÓN: Los niños completan la sección de personajes en sus proprias hojas escribiendo los nombres de estos e ilustrándolos.

AMPLICACIÓN: Antes de la tercera lectura del cuento los niños identifican los ambientes donde toman lugar las varias escenas del cuento.

LECCIÓN 9 **Tercera lectura de *Atariba y Niguayona***

OBJETIVO: 1. Desarrollar el conocimiento de la estructura del cuento: el ambiente, los personajes, el problema y la resolución o fin del cuento.

2. Desarrollar el idioma oral y la familiaridad con el cuento.

MATERIALES: hoja de papel grande con la gráfica de la esructura de un cuento. La sección de personajes ya completada.

MOTIVACIÓN: 1. Explíqueles a los niños que esta vez van a fijarse en que lugares se desarrrollar el cuento para poder saber cuántos fondos vamos a tener que construir y pintar.

2. Escoga los niños que van a representar a los personajes del cuento para que empiezan a representar la acción durante la tercera lectura.

ACTIVIDAD: 1. Empieze la lectura del cuento preguntando dónde está Atariba cuando empieza el cuento.

2. Continúe animando a los niños que digan donde suceden las siguientes escenas apuntando sus sugerencias en la hoja grande de papel en la sección de "ambiente."

3. Continúe la lectura del cuento dirigiendo a los actores a sus lugares y haciendo que repiten sus partes.

4. Al terminar la lectura y la representación anime a que los niños identifiquen el problema del cuento y su resolución o fin.

EVALUACIÓN: Los niños completan la hoja con la gráfica de las partes del cuento utilizando dibujos y palabras.

AMPLIACIÓN: Los niños hacen las escenas de los fondos necesarios para el cuento en una lección de arte y practican la actuación del cuento varias veces y ante varios grupos diversos.

LECCIÓN 10 — Escenario para *Atariba y Niguayona*

OBJETIVO: Desarrollar lenguaje y entendimiento de los varios ambientes en el cuento y su vocabulario.

MATERIALES:
papel para pintar murales
pintura
pinceles

MOTIVACIÓN: La maestra anima a los niños diciéndoles que van a trabajar en grupos intando los varios ambientes del cuento.

ACTIVIDAD:

1. Señalando la gráfica con las partes del cuento haga que los niños se fijen en los varios lugares que toma lugar la acción del cuento. Por ejemlo: dentro del bohío, en el bosque tropical, en el río y en el pueblo.

2. En grupo, discutan las imágenes necesarias para ilustrar cada lugar.

3. La maestra puede hacer una esquema de lo que los niños han sugerido.

4. Los grupos empiezan a pintar las escenas como ya ha dirigido la maestra basada en las sugerencias de los niños.

EVALUACIÓN: Los estudiantes de cada grupo presentan su trabajo a la clase y describen el ambiente que han creado.

AMPLIACIÓN: Cada grupo escribe oraciones sobre sus ambientes y hacen una presentación colectiva.

ARTE/MATEMÁTICA

LECCIÓN 11 — Creación de collares de conchas

OBJETIVO: Los niños crearán collares de conchas como los que usan Atariba y Niguayonà en el cuento. Al construirlos crearán patrones matemáticos.

MATERIALES:
macaronis de varias formas
pegamento
hilo fuerte
tinta de comida

MOTIVACIÓN: La maestra crea un patrón con las formas y colores que tiene y anima a que los niños identifiquen su patrón. Después les dice a los niños que ellos van a poder hacer un collar como los que usan Atariba y Niguayona.

ACTIVIDAD:

1. La maestra debe prepara macaronis con color de comida y alcohol la noche anterior. Use una cucharda de alcohol para una media libra de macaroni y color de comida como considere apropriado. Deje que se sequen hasta el otro día. Corte hilo fuerte del tamaño que considere necesario para los niños. Ponga pega en la punta de los hilos para facilitar la entrada al agujero del macaroni.

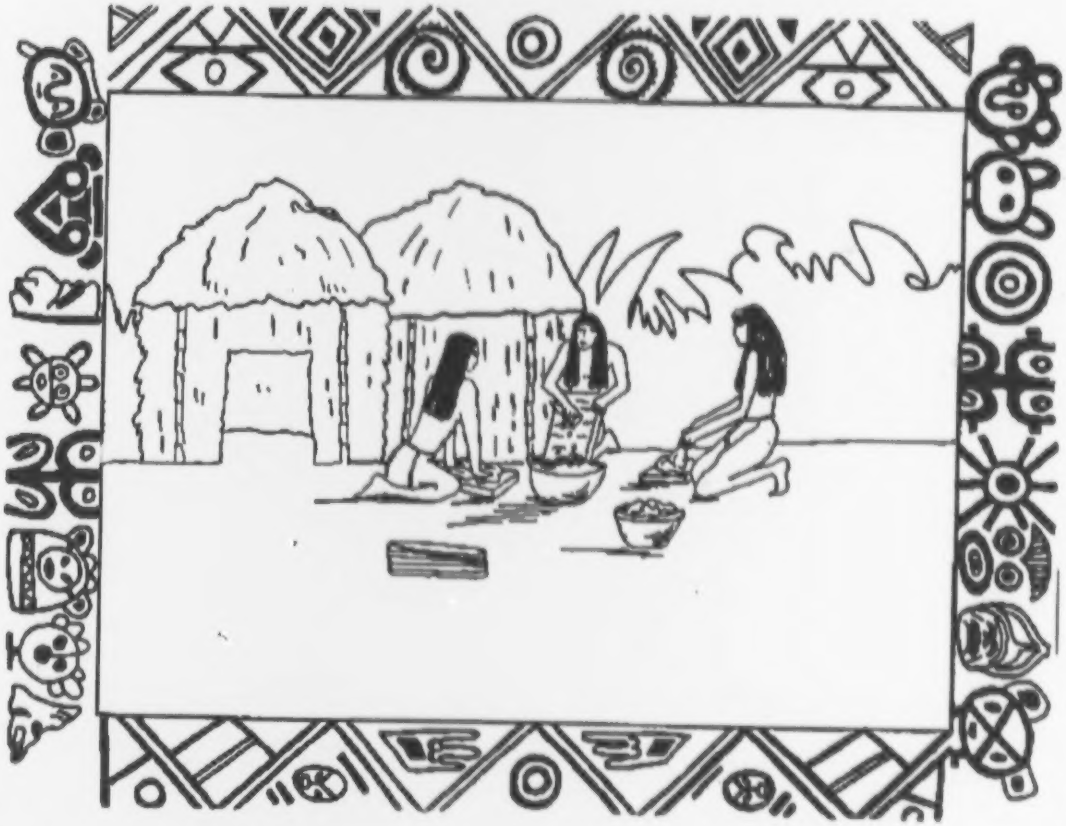
2. Enseñe todos los materiales a los niños y explique su patrón después de que los niños lo hayan identificado.

3. Pida que los niños sugieran otras ideas para patrones apuntando sus ideas en el pizarón.

4. En grupos pequeños los niños hacen sus proprios collares de conchas.

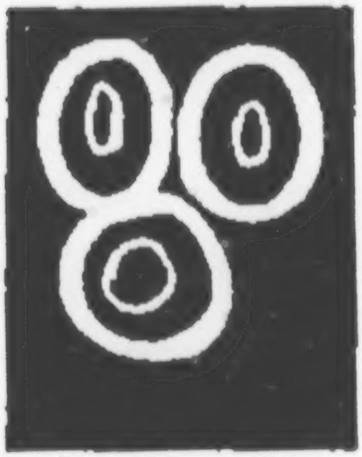
EVALUACIÓN: La maestra observa el trabajo de los niños y pide que cada uno explique su patrón.

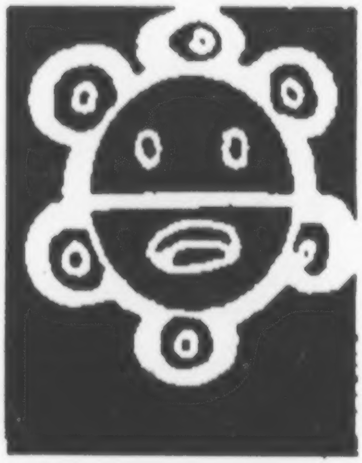
AMPLIACIÓN: Los niños visten los collares durante la representación dramática del cuento.



LOS TAINOS

por Esteban Radlow





LECCION 1 ¿Qué saben de Puerto Rico?

Todas estas lecciones son para los estudiantes del octavo grado. Ellos han estudiado el español por dos años y ya están en el tercer año de aprendizaje.

MATERIALES: El mapa de las Antillas y uno de Puerto Rico.

INTRODUCCION: Pregunte a los estudiantes:
"¿Qué saben ustedes de Puerto Rico?

DESARROLLO:

- Haga una lista de las respuestas. La lista puede incluír cosas como:

1. playas
2. Caribe
3. sol
4. hoteles
5. español
6. río
7. palmas
8. montañas
9. San Juan
10. Ponce

- Escriba la lista y después enfoque en cualquier palabra que tenga relación con la geografía (Por ejemplo: Caribe).

- Enseñe el mapa de Las Antillas a los estudiantes. Usando los mandatos como "señala" y "toca" haga una serie de actividades como las siguientes:

"Toca la isla al sur de la Florida"

"Señala la isla a la izquierda de Puerto Rico"

"Toca Puerto Rico"

"Pon la mano derecha en el Caribe"

"Toca una isla rosada"

"Pon el pie izquierdo en Cuba," etc.

- Escriba una lista de las partes de las Antillas. Use el vocabulario presentado a través de TPR para empezar la lista.
Trate que los estudiantes participen proponiendo palabras y escriba la lista con ellos.

1. Puerto Rico
2. Haití
3. El Océano Atlántico
4. Las Islas Vírgenes
5. La República Dominicana
6. El Caribe
7. Jamaica
8. Cuba

- Enséñeles el mapa de Puerto Rico. Ahora repita las actividades de TPR con el mapa de Puerto Rico. (Ud. puede repasar los colores y las partes del cuerpo humano también.)

VOCABULARIO: norte, sur, este, oeste, isla, mar, costa.

ESTRUCTURAS: Los Mandatos: señala, toca, pon, pasa, lee, escribe, repite, di, escucha, etc.

PARA ENRIQUECER: a la derecha, a la izquierda, cerca de, lejos de, junto a, al lado de, al norte, al sur, al este, al oeste.

EVALUACION: Los alumnos completan sus propios mapas de Puerto Rico (o de las Antillas).

AMPLIACION: Todos los alumnos de la clase preparan materiales para un tablero en el salón de clase. Este tablero puede tener el título "¿Qué saben Uds. de Puerto Rico?" y en él los alumnos crearán un "collage" en donde podrán incluír fotos, recortes, palabras, dibujos, etcétera. relacionados con el tema.

LECCION 2: ¿Quiénes eran los taínos?

MATERIALES: Dibujos de los taínos
Mapa de Puerto Rico.

INTRODUCCION: Ponga varios dibujos de los taínos alrededor de la clase. Muestre un dibujo a los alumnos y pregúnteles como son los taínos.

DESARROLLO: • Con los alumnos haga una lista de palabras que describan al taíno físicamente y después explíqueles que esta persona es un taíno. La lista puede incluír palabras como:

1. moreno
2. cabello largo
3. ojos redondos
4. color cobrizo
5. pelo negro
6. pelo grueso
7. bajo
8. no tiene ni barba ni bigote*

*Nota: Los taínos se arrancaban todos los pelos del cuerpo menos los de la cabeza y las pestañas.

• Haga preguntas a los estudiantes usando la lista de adjetivos.

¿ Eres moreno?
¿ De qué color son tus ojos?
¿ Cómo es tu pelo?
¿ Tienes bigote?

• Explíqueles a los estudiantes que los taínos vivían en Puerto Rico y señale los sitios donde vivían. Use el mapa del Caribe.

• Ponga el mapa de Puerto Rico en el suelo. Usando TPR dígales a varios estudiantes que hagan cosas diferentes.

-"Pon la mano derecha en Puerto Rico"

-"Pon el pie izquierdo en Ponce"

-"Pon la cabeza en el Caribe"

-"Toca Las Piedras con el dedo índice"

VOCABULARIO: Los adjetivos que se usan con descripciones físicas:

1. alto
2. bajo
3. moreno
4. rubio
5. delgado
6. liso
7. rizado
8. redonda
9. ovalada
10. gordo
11. hermoso
12. guapo
13. bonita
14. fuerte
15. débil

Partes del Cuerpo Humano (repaso).

ESTRUCTURA: Repaso de los mandatos.
Concordancia de los adjetivos.
Repaso de los artículos definidos.

EVALUACION: Imagina que eres taíno. Escribe una carta a un "pen-pal" en otro país. Describe tu aspecto físico y la geografía de tu país.

AMPLIACION: Actividad Comunicativa: Los estudiantes forman parejas y preparan diálogos basados en las siguientes situación:

- Tu amigo está perdido en un almacén. Tú hablas con el policía y tienes que describirle como es.

LECCION 3: Los Taínos- Un pueblo que vino de lejos.

MATERIALES: Copias del texto de la historia.
Láminas que ilustran la historia.

INTRODUCCION: Preguntas para los estudiantes:

- ¿ De dónde es el taíno?
- ¿ Qué sabemos del taíno?
- ¿ Cuál es el aspecto físico del taíno?

DESARROLLO:

- Distribuya copias del texto ("Los taínos, un pueblo que vino de lejos"). Explique a los estudiantes que deben escoger la respuesta más apropiada para completar la selección.

- Repase la lectura con los estudiantes.

- Forme parejas de estudiantes y pídales que encuentren las respuestas a las siguientes preguntas:

- Menciona y explica la razón principal que tuvieron los taínos para iniciar su gran viaje.
- Menciona el medio de transportación que utilizaron los taínos y explica como lo construyeron.
- ¿Por qué crees que algunos taínos decidieron continuar con su viaje luego de llegar a las Antillas Menores?
- Menciona el nombre de los habitantes que encontraron los taínos en la Isla y explica porque se llamaban así.
\-Explica la razón por la cual los taínos solo encontraron pequeñas aldeas al llegar a la Isla.
- ¿Qué cosas, de la Isla, crees que le impresionaron a los taínos?

EVALUACION: Todos los alumnos pueden escribir un resumen de la historia.

VOCABULARIO: El vocabulario del texto con énfasis en las palabras geográficas:

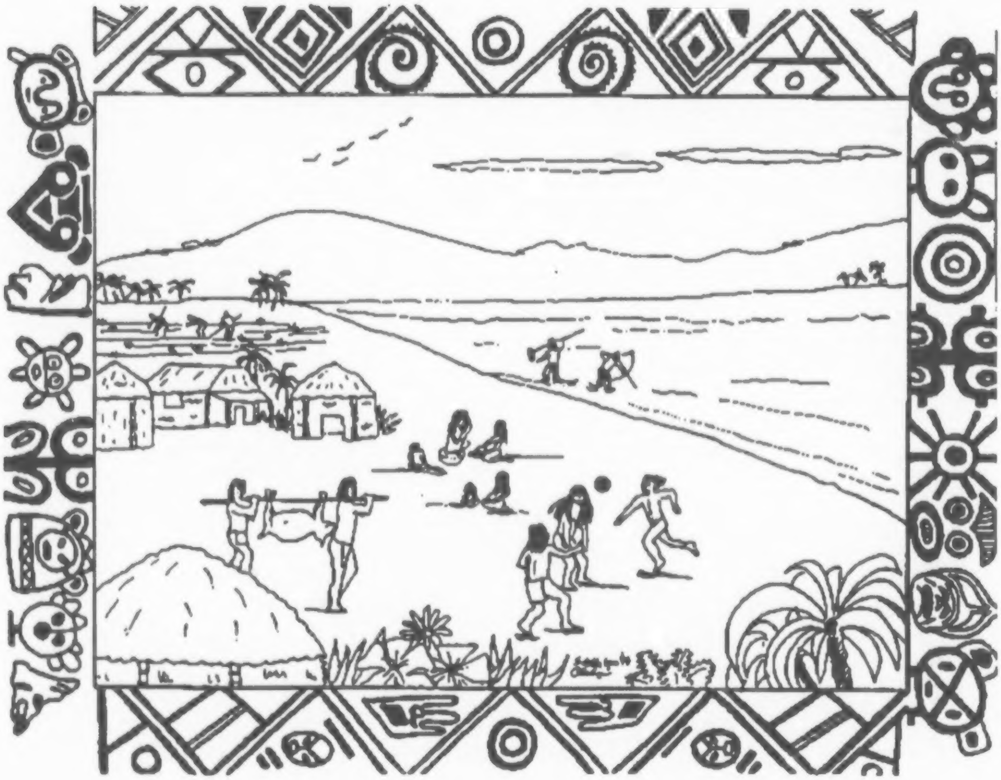
1. isla
2. costas
3. continente
4. tierras
5. canoas
6. árboles
7. aguas
8. mar
9. costa
10. pueblo

ESTRUCTURA: El pretérito de verbos regulares.
El pretérito de los vebos ir y ser.
Repaso del gerundio.

AMPLIACION:

- Los estudiantes dibujan y colorean una escena que describe lo que creen que encontraron los taínos cuando llegaron a Boriquén.

- Los estudiantes crean una fantasía en que son los taínos viajando en Boriquén.



Los taínos: un pueblo que vino de lejos

Antes de vivir en Borinquén, los taínos habitaban en las costas del gran ___1_____ de las Américas. Allí, en las tierras que hoy forman Venezuela y las Guayanas, tenían su hogar. Como buenos __________2______ , desearon hallar nuevos lugares para plantar y cultivar. Fué así como, decididos a buscar otro sitio, construyeron grandes canoas, usando el tronco de los árboles.

Cuando estuvieron listos, iniciaron el gran viaje a través de las bravas ______3__________ del Mar Caribe. En su viaje conocieron las pequeñas ________4______ que hoy llamamos Antillas Menores. Algunos de los taínos decidieron quedarse en aquellos lugares. Otros continuaron su ___5_____ porque habían oído hablar de una hermosa isla que quedaba más allá de las tierras diminutas. Les tomó un largo tiempo encontrarla. Así fue como finalmente llegaron a nuestra Isla.

A su llegada, hallaron otra gente ______6__________ en la Isla. Era un pueblo llamado indios **arcaicos** que significa "los más antiguos". Habían llegado cientos de años atrás. Era un pueblo pescado que habitaba en las costas para hacer más ____7_____ su tarea. Cuando escaseaba la pesca, los arcaicos buscaban otro lugar. Por esta razón los taínos sólo hallaron ______8__________ aldeas cuando llegaron a las costas. Los taínos, establecidos en la isla que llamaron **Boriquén**, comenzaron a transformarla en una gran _______9__________ .

1. a) ciudad b) campo
c) continente d) país

2. a) agricultores
b) músicos
c) escritores
d) científicos

3. a)montañas
b) aguas
c) casas
d) guerras

4. a) chicas b) islas
c) canoas d) playas

5. a) vacación b) lucha
c) viaje d) tarea

6. a) visitando
b) descansando
c) muriendo
d) viviendo

7. a) difícil b) fácil
c) larga d) dura

8.a) pequeñas b) muchas
c) grandes d) buenas

9. a) fiesta b) lengua
c) comunidad d) viaje

LECCION 4: Lección de Pre-Lectura para introducir el libro Atariba y Niguayona.

MATERIALES:

La Caja Mágica.
Objetos o dibujos que representan cada palabra del vocabulario nuevo.

INTRODUCCION:

- Enseñe la Caja Mágica a la clase y pregúnteles a los alumnos: "¿Qué creen que haya en esta caja?
- Diga a un estudiante que saque una cosa de la caja explique a la clase lo que es. (Si es posible, del punto de vista cultural).
- Mande a los estudiantes que señalen, que pasen y que toquen cada objeto. Estos objetos van a representar las palabras en la lista de vocabulario.

VOCABULARIO:

1. conchas
2. casucha
3. bohique
4. périco
5. jutías
6. collar
7. piedras
8. carácol
9. papagayo
10. bosque
11. caimoní
12. yucajú
13. fruta anona
14. casabe

DESARROLLO:

Actividades con el vocabulario.

- Preguntas:

-¿Qué es esto-la fruta anona o el casabe?
-Es este un carácol ¿Sí o no?
-¿De qué color es el collar?
-¿Cuántas conchas hay?
-¿Cómo es la piedra?
-¿Dónde está el périco ahora?
-¿Quién tiene el papagayo?

- Actividad de Parear

- Escriba las palabras en la pizarra y después dígale a un estudiante que ponga un objeto debajo de lapalabra correcta.

- Juego-Cadena de Palabras

Un estudiante empieza y dice: *En el Caribe, yo vi unpérico.* Otro estudiante dice: *En el Caribe, yo vi un périco y una concha.* Continúa así hasta que muchos estudiantes han participado y hay una lista bastante larga de palabras que han aprendido.

ESTRUCTURA:

Repaso del aríulo indefinido con las palabras de la lección.

Repaso de las palabras interrogativas: Qué, Quién, Cuándo, Dónde, Por qué, Cuánto, Cuántos, Cómo y Cuál.

EVALUACION:

El maestro describe varios objetos de la lección de vocabulario, sin decir la palabra. Los estudiantes dibujan estos objetos mientras el maestro habla. Ellos pueden usar crayones para repasar los colores.

AMPLIACION:

Ejercicio de parear dibujos con palabras que hemos aprendido.

LECCION 5: Lección de Lectura: Atariba y Niguayona-Una Leyenda Taína.

MATERIALES:

- Dibujos que representan el vocabulario que los estudiantes aprendieron en la lección anterior.
- El libro *Atariba y Niguayona.*
- Dibujos del cuento.

INTRODUCCION:

Repaso del Vocabulario.

Entregue los dibujos a varios estudiantes. Escriba las palabras en la pizarra. Pregunte a los alumnos: "¿Quién tiene ___________?" El estudiante que tiene el dibujo va a la pizarra y pone el dibujo al lado de la palabra.

DESARROLLO:

- Lea el cuento a los estudiantes. Señale los dibujos cuando encuentre las palabras correspondientes enel cuento. (Si es necesario, el maestro puede cambiar el cuento a una versión más simple: usando el tiempo presente, por ejemplo.) (Nota: No lea el fin del cuento).

- Para comprensión, haga preguntas orales del tipo "Cierto o Falso."

- Lea el cuento otra vez. De vez en cuando, haga preguntas directas pero simples.

- Distribuya los dibujos del cuento. Pregunte a los estudiates: "¿Quién tiene la primera cosa que sucedió en el cuento?" "¿Quién tiene la segunda?", etc. De esta manera, los alumnos pueden hacer un mapa del cuento y también evaluar la comprensión.

- Forman grupos de tres o cuatro estudiantes. Cada grupo tiene que completar el cuento. Ellos necesi- tan contestar la pregunta "¿Qué pasó al fin del cuento, en su opinión?" Un miembro de cada grupo lee su versión del fin del cuento.

- El maestro lee el fin del cuento y la clase hace unas comparaciones entre la versión verdadera y las de los diferentes grupos.

VOCABULARIO:

Los verbos más importantes del cuento.

1. yacer
2. curar
3. fabricar
4. mejorar
5. parar
6. crecer
7. recoger
8. rezar
9. chillar
10. atravesar
11. encontrar
12. brillar
13. alumbrar
14. elevar
15. saltar
16. trepar
17. cortar
18. correr

ESTRUCTURA:

El pretérito de los verbos en la lista.
El imperfecto de estos verbos.
El uso del pretérito y del imperfecto.

EVALUACION:

Entregue a los alumnos papeles que tiene dibujos pequeños. Dígales que los pongan en orden cronológico según como sucedió en el cuento. Después, ellos escriben párrafos que sirven como resúmenes del cuento. Ellos pueden hacer esta actividad en parejas ó en grupos.

AMPLIACION: Los alumnos pueden crear máscaras que representan los personajes en el cuento y después pueden dramatizar el cuento para la clase. Ellos pueden formar grupos y cada grupo dramatiza una parte diferente. (También pueden crear títeres para la dramatización). Una posibilidad es grabar la dramatización y mostrarla a otras clases.

LECCION 6: ¿Cómo era la comunidad taína?

MATERIALES: Láminas y dibujos que ilustran la comunidad de los taínos.

INTRODUCCION: Preguntas para repasar el cuento *Atariba y Niguayona*

- ¿ Dónde vivía la pequeña Atariba?
- ¿ Cómo era la casa en que estaba al principio del cuento?
- ¿ De quién era la casa?
- ¿ Donde vives?
- ¿ Cómo es tu casa?
- ¿ Cómo es tu barrio?

VOCABULARIO:

1. yucayeques
2. batey
3. caney
4. bohíos
5. conuco
6. cacique
7. nitaínos
8. bohique
9. naborias
10. dujos
11. guanín

DESARROLLO: • Usando las láminas y los dibujos explique a la clase que quiere decir cada palabra de la lista de vocabulario. Los estudiantes repiten cada palabra.

-Yucayeques: los pueblos de los taínos
-Batey: el patio central (los yucayeques estaban organizados alrededor del batey).
-Caney: la casa del jefe
-Bohíos: el esto de las casas en el pueblo
-Conuco: parte de la tierra dedicada a la siembra
-Cacique: el líder y jefe principal del poblado
-Nitaínos: un grupo de ayudantes especiales del yucayque. Ayudaban al cacique.
-Bohique: el líder religioso y el curandero del pueblo.
-Naborias: todas las familias trabajadoras
-Dujos: el trono o asiento especial del cacique
-Guanín: el ornamento especial del cacique

• Distribuya los dibujos a varios estudiantes. Escriba la palabra en la pizarra. El estudiante que tiene el dibujo correspondiente pon el dibujo al lado de la palabra.

• Se forman grupos de estudiantes. Cada grupo tiene que completar una de las actividades siguientes:

- Haz una lista de todos los elementos que formaban el yucayeque.

-Compara tu comunidad con la de los taínos. ¿ En qué se parecen? ¿En qué son diferentes?

-Escribe los debéres de los miembros del yucayeque: cacique, bohique, nitaínos, naborias.

-¿Qué posición te hubiese gustado ocupar si hubieses vivido en la sociedad taína? ¿Por qué?

ESTRUCTURA: La posesión: E.g. El caney del cacique.
Los pronombres posesivos.

EVALUACION: El estudiante imagina que es un taíno. Escribe un párrafo describiendo su comunidad usando el pretérito y el imperfecto.

AMPLIACION: Prepara un poblado indígena con plastilina, cartón, madera, arena, caracoles o algún otro medio resaltando rasgos específicos de la vida del taíno de Boriquén.

LECCION 7: ¿Qué comían los taínos?

MATERIALES: Preguntas para una discusión

- ¿Cuál es tu comida favorita?
- ¿ Qué comes para el desayuno? ¿Para el almuerzo? ¿Para la cena? ¿Para la merienda?
- ¿ En el cuento *Atariba y Niguayona*, qué come Niguayona?
- ¿ Qué otros alimentos se mencionan en el cuento?

(Saque: torta de casaba, fruta de caimoní, etc.)

VOCABULARIO:

1. la yuca
2. el casabe
3. la torta
4. el pan
5. la yautía
6. la batata
7. el maní
8. el maíz
9. el ají
10. los lerenes
11. la piña
12. el mamey
13. la papaya
14. la guayaba
15. el tamarindo
16. la guanábana

DESARROLLO:

- Pon dibujos ó representaciones de los alimentos en la Caja Mágica.

- Usa la Caja Mágica. Manda que un estudiante tome un objeto de la caja. La clase repite el nombre del objeto. Dígale al alumno que lo pase a otro estudiante. Use los mandatos "toca", "señala" y "pase" para enseñar el vocabulario.

- Explique a la clase que los taínos cultivaban y sembraban estos productos.

- Prepare una lista, con la clase, de vegetales y frutas cultivados por los taínos. Ponga cada palabra en la categoría apropiada.

ESTRUCTURA: El uso del participio pasado como adjetivo. (los productos cultivados.)
La formación del participio pasado.

EVALUACION: Distribuya papeles con dibujos de frutas y vegetales. Los estudiantes deben identificar y colorear los alimentos que consumían los taínos.

AMPLIACION:

- Prepare una lista de platos o un "menú taíno".
- Escriba una receta para un plato taíno, usando los alimentos que cultivaban.
- Preparen una fiesta taína. Sirvan alimentos taínos como torta de casabe, frutas, etc.

LECCION 8: Las Diversiones de los Taínos.

MATERIALES:

Láminas
Dibujos
Instrumentos Musicales

INTRODUCCION:

Preguntas para una discusión.

- ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?
- ¿Qué te gusta hacer con tus amigos?
- En el cuento *Atariba y Niguayona*, ¿ qué hacían los dos amigos juntos? (Saquen: jugaban con los péricos, y las peludas jutías, fabricaban joyas, tocaban música, tenían fiestas, etc.)

VOCABULARIO:

1. el areyto
2. la boda
3. la cosecha
4. la victoria
5. el guiro
6. la maraca
7. el tambor
8. el fotuto
9. la flauta
10. los tambores
11. el bato
12. los petroglifos

DESARROLLO:

- Enseñe el vocabulario usando láminas y dibujos o realia auténtica. Los estudiantes repiten, leen y escriben las palabras.

- Pregúnteles a los estudiantes: ¿ Cuándo celebraban los taínos un areyto? " (Saquen cuando había una boda, cuando había una buena cosecha, cuando tenían una victoria de una guerra, cuando había un nombramiento de un cacique.)

- Enseñe un dibujo de un areyto a la clase.Pregúnteles a los estudiantes: "¿Qué hacen los taínos en el areyto?"
Saquen:

-Bailaban.
-Participaban los hombres y las mujeres.
-Tocaban varios instrumentos.
-Usaban el guiro, la maraca, el tambor y una especie de silbato o fotuto.
-Usaban la flauta, preparada con pedazos de madera.
-También usaban tambores hechos de árboles ahuecados o de cascos de tortugas.

- Enseñe un dibujo del bato-un juego especial. Pregúnteles a los estudiantes: ¿Qué ven ustedes en el dibujo?"
Saquen:
-Una cancha rectangular

-La cancha está bordeada con grandes piedras que tenían hermosos dibujos o petroglifos
-Había una pelota. Explique que esta pelota era preparada con raíces, hierbas y gomas. Los taínos lo mezclaban todo, hirviéndolo hasta formar una pasta. Luego se le daba la forma. Así, obtenían una pelota pesada pero que rebotaba con facilidad al arrojarala.
-Había dos equipos. Cada equipo tenía entre veinte y treinta jugadores.
-Los equipos se colocaban a los lados de la cancha. Uno de los jugadores lanzaba la pelota al equipo contrario.
-Sólo usaban la cabeza, las rodillas, los codos o las caderas para dar a la pelota.)

Nota: El maestro puede sacar esta información, por medio de preguntas que hace a los estudiantes.

• Distribuya dibujos a los estudiantes. Ellos tienen que identificar y colorear los instrumentos musicales de los taínos. También, tienen que identificar y colorear los elementos principales del juego del bato.

ESTRUCTURA: Repaso del imperfecto.
Uso del hay y había.

EVALUACION:

• Haz una lista de todos los instrumentos musicales que usaban los taínos.

• Piensa en las semejanzas y diferencias entre el juego de pelota que tu juegas y el bato de los taínos. Haz dos listas: semejanzas y diferencias; ó un "Diagrama de Venn".

• Piensa en las semejanzas y diferencias entre una fiesta que tu celebras y el areyto de los taínos. Haz dos listas, una de semejanzas y otra de diferencias, o un "Diagrama de Venn".

AMPLIACION:

• En el gimnasio, jueguen un partido del bato.

• Dibujen y coloreen petroglifos o prepárenlos con barro, plastilina u otros materiales.

• Construyan instrumentos musicales usando plastilina, madera u otros materiales. Después, formen grupos y aprendan una canción auténtica.

• Preparen una cancha taína, usando plastilina, cartón, madera, arena, caracoles, o algún otro medio. Incluyan los jugadores, los petroglifos, los caciques, etc.

• Preparen un areyto taíno. Escriban invitaciones, preparen refrescos y aprendan bailes.

OTRAS ACTIVIDADES Y PROYECTOS

• Prepara una lista de 50 palabras del vocabulario
taíno en orden alfabético, con su significado conciso y breve, con láminas ó dibujos preparados por tí mismo.

• Prepara un proyecto donde menciones 10 fiestas y diversiones nacionales de Puerto Rico desde el comienzo de nuestra vida como pueblo hasta hoy. Utiliza láminas o dibujos.

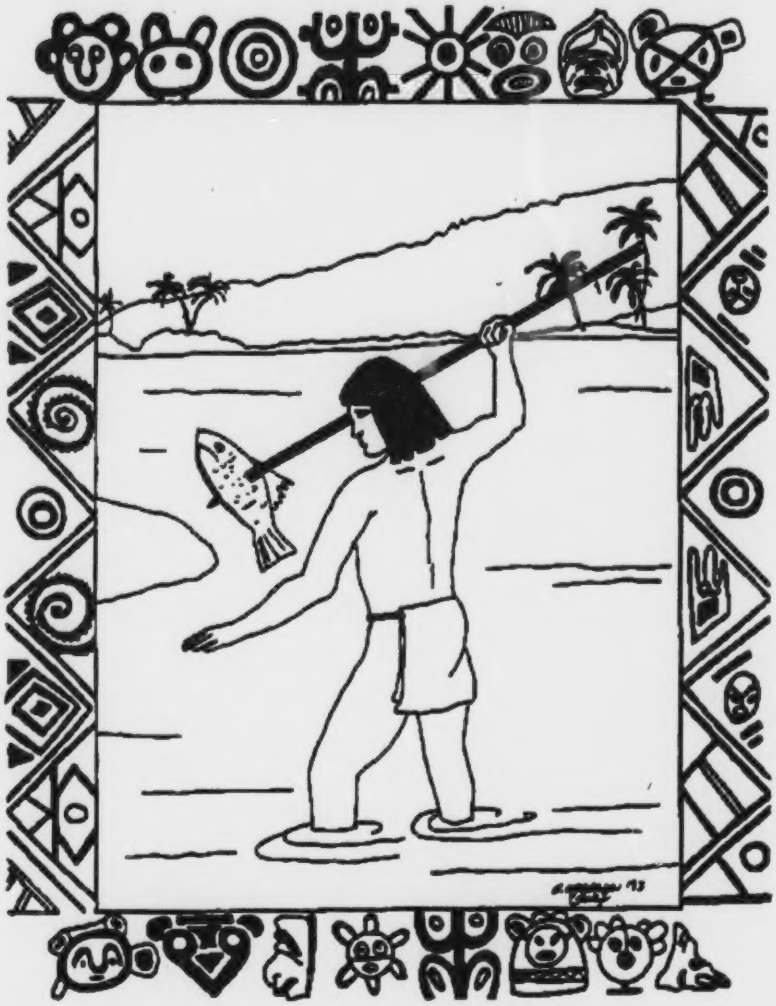
- Consigue 20 láminas de aves autóctonas de Puerto Rico. Descríbelas brevemente en tus propias palabras, con la utilización de un buen texto. Selecciona las 10 que más te gusten y escribe un poema corto para cada una.

- Busca 10 deportes favoritos de los puertorriqueños, de antes y de hoy día. Incluye láminas y una breve explicación de cada uno.

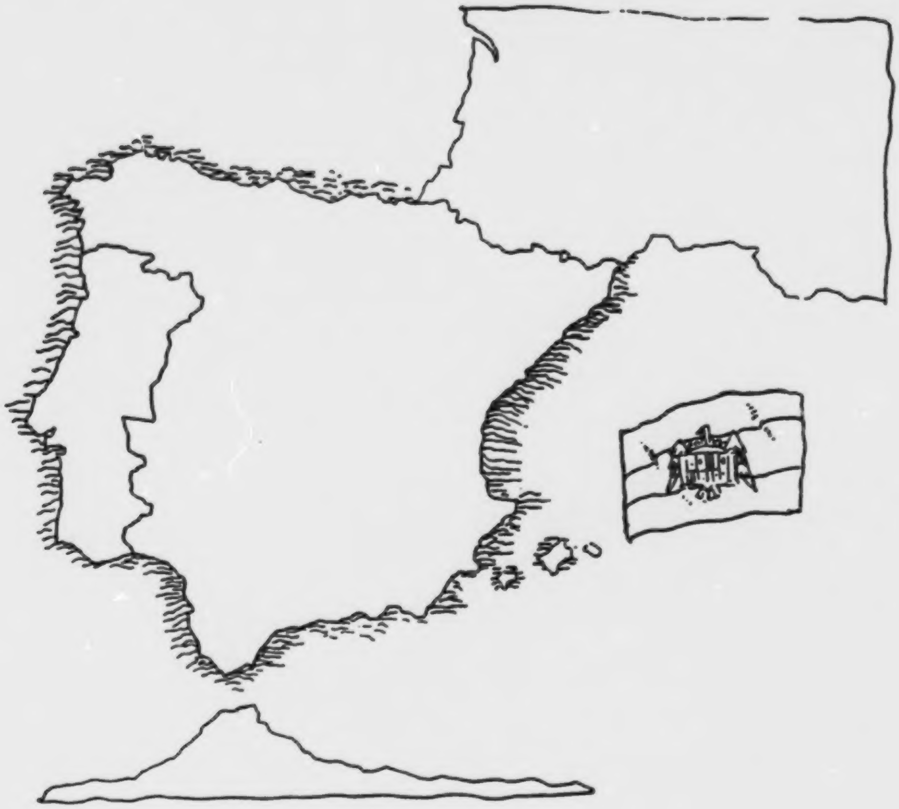
- Prepara listas e ilustraciones de las armas taínas, caciques y jefes españoles, naves, soldados e indios.

- Prepara informes orales en otros temas taínos como:

-La caza y la pesca en Borinquén.
-El comercio indígena de Borinquén.
-Las creencias de los taínos.
-El trabajo de la tierra.

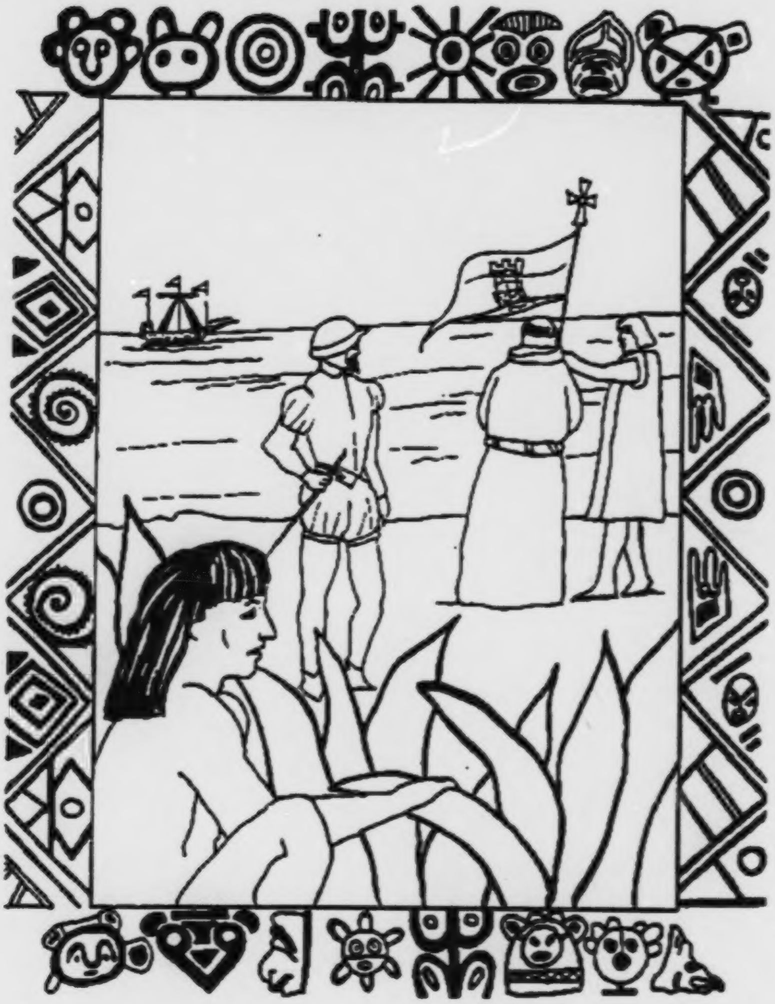


THE SPANISH INFLUENCE



The Conquest

from *Caribbean Connections*



INTRODUCTION

The Conquest

Sailing west in 1492, the Italian navigator Christopher Columbus and his Spanish crew were looking for the "Indies," as they called Asia. They hoped to find gold and silver to make themselves wealthy men. King Ferdinand and Queen Isabela of Spain had promised Columbus 10 percent of all the profits from his exploration. He would also be named governor of the lands he found, and become a nobleman and an admiral in the Spanish Navy.

The Spanish monarchs had their own reasons for supporting Columbus's voyage. Spain was moving from a system of feudal agriculture to one based on manufacturing and trade. Spices, silks and precious metals from Asia were in demand. Spanish merchants, eager to find a cheaper route to Asia, helped finance Columbus's journey. Advances in navigation and ship-building had made distant exploration possible.

Spain had just reconquered the Iberian peninsula, driving out the Moors, a Muslim people from North Africa. Now the Spanish rulers hoped to find precious metals in foreign lands to replenish the treasury. Seven hundred years of warfare against the Moors had created a class of Spanish "warrior noblemen," who saw war as a way to gain personal wealth and prestige. The war against the Moors also reinforced ideas that white Europeans should conquer people of color and convert non-Christians to Catholicism. Such men, and such ideas, went with Columbus across the ocean.

Although Columbus was a brilliant navigator, he did not, in fact, discover America. That honor belonged to the Native American peoples who found the land when it was uninhabited, and built flourishing communities. Nor was Columbus the first outsider to make contact with the Americas. Viking and Celtic explorers had made the journey five centuries earlier. And there is evidence that African sailors, merchants and explorers may have reached the Americas long before Columbus.

On the strength of his "discovery," however, Columbus claimed ownership of Cubanacán, Xaymaca, Borinquen and Quisqueya for Spain. The main Spanish base was on Quisqueya. Columbus renamed it Hispaniola, "the Spanish island."

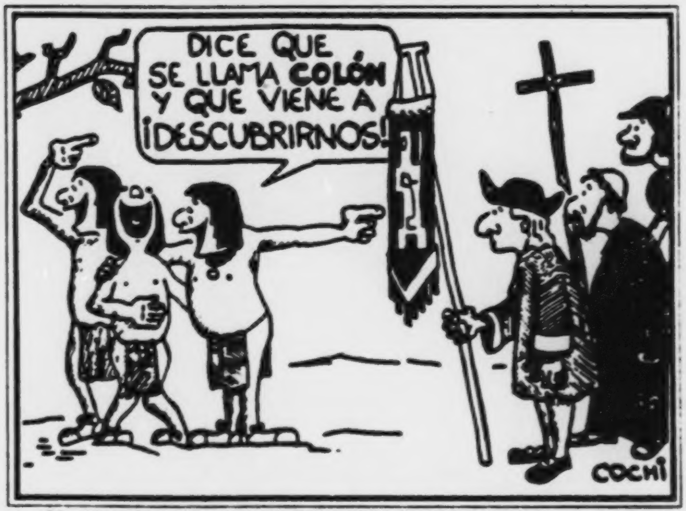
The Spanish monarchs granted tracts of land in the islands to Spanish settlers. These land grants, called *encomiendas*, allowed the settlers to enslave the native people living on the land. The Spanish forced the Arawaks to work on farms and ranches and in unproductive gold mines. Arawaks who failed to pay a tribute in gold were punished brutally, and some were sent back to Spain to be sold as slaves.

Columbus himself recorded these events in his journal, and Bartolomé de las Casas, a Spanish priest who accompanied Columbus, confirmed them. American historian Howard Zinn recounts this often overlooked side of history in "Columbus, the Indians, and Human Progress."

Although the Arawaks had welcomed the Europeans, they soon revolted against their enslavement. Rebellions broke out everywhere. The Spanish defeated them with firearms, armor-covered horses and fighting dogs. A major revolt occurred on the island of Borinquen—Puerto Rico—in 1511. Federico Ribes Tovar, a Puerto Rican writer, retells the legend of "Agueybana the Brave."

Spain claimed but did not settle the islands of the southern Caribbean. Not only were these islands small, but they were fiercely defended by the Caribs. Taking advantage of Spain's neglect, Britain and France staked claims to the smaller islands during the 17th century. They fought the Caribs in bloody battles.

Within 200 years of the Europeans' arrival, the native populations had been all but destroyed. Starvation, disease, suicide and massacres killed most of the Arawaks and Caribs. Some surviving Caribs retreated into strongholds on the mountainous islands of St. Vincent and Dominica. Today, a reservation on Dominica is home to a few thousand Carib descendants.


DICE QUE SE LLAMA COLÓN Y QUE VIENE A ¡DESCUBRIRNOS!
COCHI

He says that his name is Columbus, and he's just discovered us!

In the United States we celebrate Columbus's journey to the Americas, admiring his adventurous spirit and his navigational skills. It is often forgotten that there is another side to this history, one which led to the destruction of a people and their way of life. Five hundred years after Columbus's arrival, it is appropriate to examine our myths about the "discovery" of the Americas and the legacy of the conquest.

ESPANA Y EL CARIBE EN LA ERA DE COLON

por Angel Martí

Partamos en una imaginaria máquina del tiempo. Viajaremos quinientos años atrás. En aquel 1492, España era una nación muy diferente. Situada en la península Ibérica junto a Portugal, ella se encontraba dividida en trece reinos, gobernados por trece diferentes reyes, quiénes a su vez, tenían trece palacios reales con trece cortes distintas también. En majestuosos castillos con derroche de lujos vivían estos señores llamados nobles.

Como ya dijimos, en cada uno de estos castillos, vivía el rey rodeado por príncipales, condes, duques. Estos señores eran llamados los vasallos. También en tales castillos habitaban muchos criados conocidos como los sirvientes. El número total de vasallos y sirvientes formaban la corte real.

En cada corte, la reina se hacía acompañar por numerosas damas jóvenes. Todas ellas competían por vestirse y y decorar sus cuerpos hermosos con largos trajes y costosas joyas. Vivían aburridas esperando el príncipe de sus sueños.

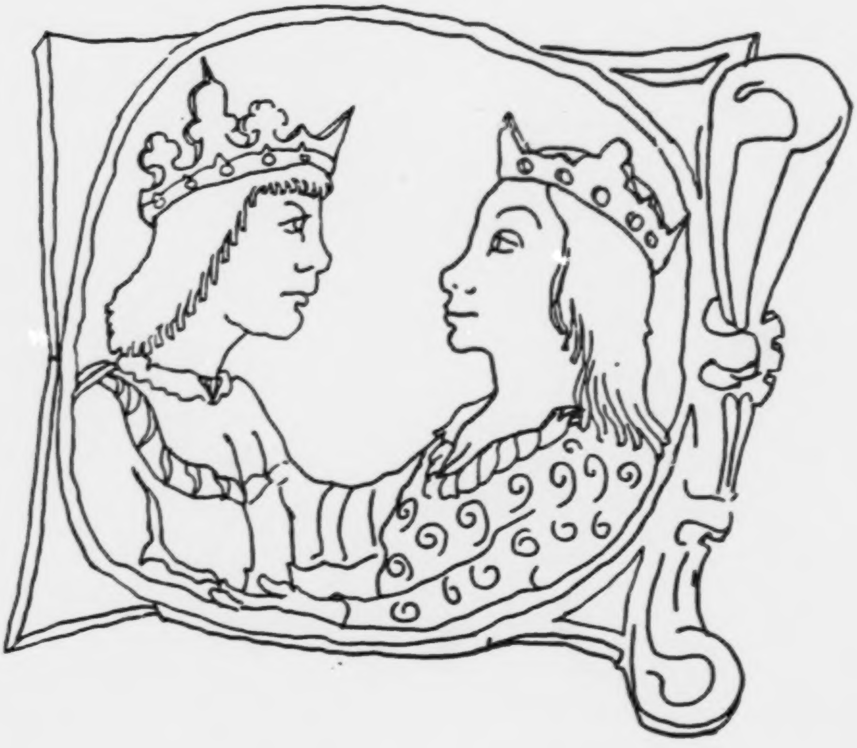
Muchos años antes del viaje de Cristóbal Colón, en una de tales cortes se conocieron y casaron el rey Fernando, del reino de Aragón, e Isabel, la que sería reina del reino de Castilla. Por medio de estas bodas se unieron sus dos reinados, ganando mucha fuerza y un poder muy grande. A partir de entonces, estos reyes conocidos como los reyes católicos por la fe religiosa que practicaban, se dieron a la tarea de unir todos aquellos reinos que existían en España. Por medio de bodas entre miembros de su familia con otros miembros de otros reinos, através de pactos militares firmados o por la fuerza de las armas, venciendo a reyes rivales, Isabel y Fernando realizaron la unión de toda España bajo su poder. Reyes, príncipes y condes, marqueses y noblescaballeros juraron lealtad, fidelidad y obediencia a los reyes de Aragón y Castilla.

Para el año 1491, solamente el sur de España quedaba fuera de tal unión. Las regiones de Granada, Sevilla y Andalucía estaban en manos de extraños gobernantes a quienes los españoles nombraban moros porque adoraban a un dios muy diferente al suyo, un dios a quien estos moros llamaban Alá. También a los fieles devotos de este dios se le conocen como musulmanes. Estos moros habían invadido el Sur de España cientos de años antes de nacer Cristóbal Colón. Venían de una región del planeta que se llama Medio Oriente donde viven los pueblos árabes.

Los reyes católicos se lanzaron a la guerra para espulsar de España a los musulmanes. No les importaba destruir todas las riquezas que estos habían logrado producir. El Sur se había transformado en un verdadero paraíso terrenal, hermosas huertas de vegetales, olivos, naranjales daban rica cosechas cada año. Costosos castillos y templos, nombrados mesquitas, adornados con oro y piedras preciosas habían sido construídos por estos hábiles y trabajadores pobladores.

Pero la intolerancia religiosa, el odio hacia lo extranjero y el racismo contra aquellas personas de piel color aceituna pudo ser mas fuerte que los nobles sentimientos de igualdad, hermandad, justicia y paz para todos los pueblos. Los reyes católicos enviaron a sus nobles, caballeros, sirvientes y soldados a combatir contra los moros en el Sur del país. Luego de sangrientas batallas los musulmanes fueron vencidos y obligados a salir de España confiscándoles todos los bienes y cientos de años.

Ese año 1491 fue el testigo de la expulsión de los musulmanes. El rey Fernando y la reina Isabel, estaban felices y contentos por la victoria que les daba todo el poder, todo el control sobre una nueva España, ahora controlada por una sola corte, por una sola pareja real y por una sola fe religiosa. Ahora los orgullosos españoles cantaban y bailaban de alegría. Los bravos nobles al frente de sus soldados lucían sus trajes de miles de batallas. Ahora, la España toda unificada bajo el dominio de un solo gobierno, el de los reyes católicos, estaba en condiciones de dar todo su respaldo a ese marinero y aventurero llamado Cristóbal Colón, para que partiera en 1492 a la búsqueda de un Nuevo Mundo que prolongaría mas allá de sus fronteras el poder, el dominio y la fortaleza de esta pareja real, cuyos nombres quedarían grabados eternamente en la historia de estos quinientos años.



Colón y colonialismo: El Caribe

by Philip Pasmanick

Introduction

This document presents an overview and some activities for a multi-grade model curriculum examining what is arguably the most significant historical event of the last 500 years--the establishment of European colonialism. Younger learners (grades 2 to 4) study Mexico, while the older students study critically a revisionist account of Colombus, his times, and his administration of his first "discoveries". All students will take note of the role of Africans in the economy and culture of the Americas, and the diversity and brilliance of the indigenous people of the region. Ideally, cross-grade teach-ins would follow, examining what these experiences have in common, and how they differ in their effects on present-day Mexico and the large Caribbean islands of Borinquen, Quisqueya, and Cuba. Alternately, an upper grade class could do the whole unit, thoroughly, over the course of a semester.

While the Mexican history unit has evolved at my school site for seven or eight years now, and is more or less complete, the Caribbean material is new and mostly untried, and as I do not intend to teach upper grades myself for several years, I have not written out many of the suggested activities. I trust that there are dedicated teachers who will see value in what we have assembled here and will develop the unit according to my model, or to their own. Regardless of how much of my work you use in your lessons, your purpose must be to help students reflect on and relate the information to their own experience, on one hand, and the larger, more abstract questions on the other.

Apart from the social-studies content of written work, the reading and writing activities are designed to promote acquisition of Spanish as a second language (SSL) as practiced in a language immersion classroom. The mechanisms to consolidate and use new vocabulary and verb forms are explained somewhat and should be more or less self-evident from the worksheet directions. Teachers coming to this unit from a traditional SSL perspective may want to emphasize the historical circumstances in which Spanish became a world language.

We at Buena Vista have always timed this unit to culminate on *cinco de mayo*, a date that marks the end of European military incursions into the Americas. Even so, I believe that while the conventional holiday-driven, seasonal-cultural approach to multicultural education has value, it can lend itself to a trivialization of diversity, reducing complex and courageous cultures to foods, flags, and national costumes, and leaving unchallenged the Eurocentric historical notions and pious myths that surface particularly around Thanksgiving Day, Columbus Day, and Lincoln's birthday. As my thematic map of the year suggests this unit relates to previous studies of Africa and Asia, and is also informed by overarching year-round themes such as the Yin/Yang symbol, the struggle for justice, the history of the Spanish language, and my constant thread of Afro-cuban music.

The best classrooms integrate not only their math and science programs, but even their classroom organization, peer-group interactions, and problem-solving exercises in a classroom environment that models cooperation, justice, and popular (ie, student and community) participation. I urge my fellow educators to find their own approaches to teaching social studies, approaches that without doctrinaire polemics, rigid notions of political correctness, or nationalist chauvinism, examine critically the state of the world's people and suggest how to comprehend and affect the status quo.

P. Pasmanick ©1992

Colón y colonialismo
tips for implementation

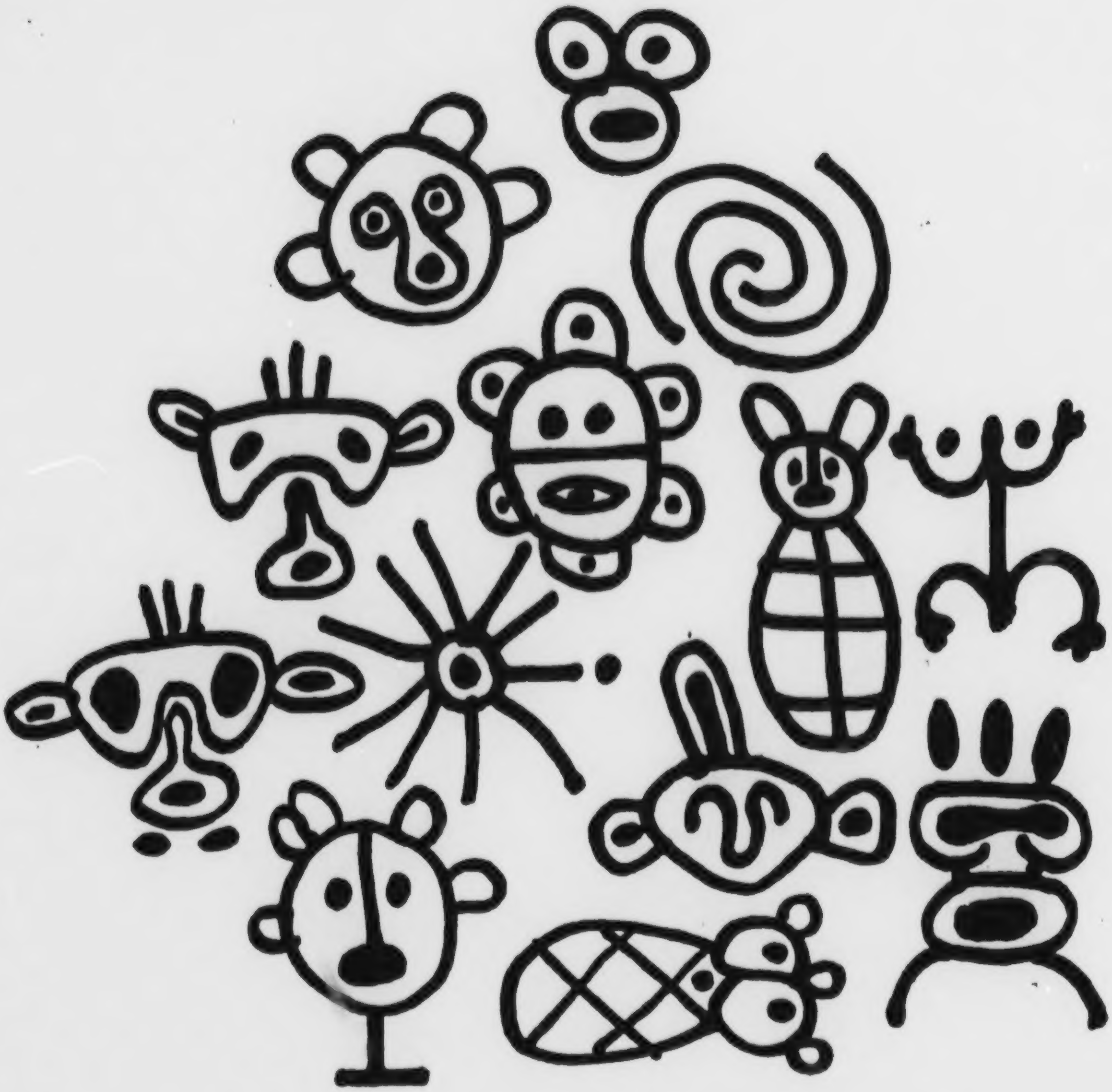
Vocab-Párrafo Crucigramas Crucipalabras ABC/Sílabas	The weekly paragraph defines the theme of each sub-unit. General considerations on the use of these passages are described on page 188. The activities described there seemed adequate for several years, but my current use of the paragraph is based on a two-page spread consisting of a crossword puzzle and a syllable grid. I carry out all of the activities detailed in the instructions and find the work effective. Crossword puzzles can be made easier by supplying key letters or working the puzzle with a small group. Slow readers benefit from cutting up and assembling the syllables to form old and new words. Other students may be able to expand the activity by using the vocab. and the extra words in new paragraphs on the topic. The crosswords included here are based on a song and a story.
Centro c/ Profe.	This is where one-on-one instruction can take place, and where the most difficult content area material is processed. Typically I read a difficult passage with the students and set them to work answering written questions on the topic, while I dash around the other centers, answering questions and reviewing their work. I return to my center in time to discuss and correct the written work. Sometimes all centers can run semi-independently. In this case, I simply cruise from center to center.
Arte y Manualidades	Our art activities range from the most conventional--coloring an outline drawing--to the construction of Taino petroglyph sites, village dioramas, world globes, and original, illustrated class books to share. The taino motif prints and the coloring or copying of individual pages of books mentioned in the *Lectura/Investigación* section below are the most easily accomplished, but the dioramas are excellent exercises in cooperation, planning, dexterity, and cultural awareness.
Escritura revisión 'taller de escritura'	These themes should be addressed as a review of each sub-unit. Vocabulary can be elicited and posted for students to refer to, as well as conjugations of the verb form the question is designed to require. Ideally students research their theme, write a first draft, revise with teacher input, and illustrate for display in a class book or bulletin board. We often ask our students to review and reflect on units at their conclusion, often answering open ended content questions and identifying and responding to certain pieces of work, which are then tagged for inclusion in a portfolio.
Escritura personal Basar en tareas; revisar para libro de clase	This activity takes place in a diary center. Invented spelling is accepted, and students are not routinely expected to revise or share this written work with anyone other than the teacher, who should limit his/her comments to the content and general expressiveness of the work. I usually write a question on each diary entry, and students are expected to anwer it in writing before going on. The story-starter sentences I offer, each with its verb form, are considerered special assignments; usually the topic is completely open, with seveal stock story-starters or thematic questions as fall-backs for those with nothing to say.
Lectura/ Investigación Contenido y comprensión	The three coloring books cited are necessary to gain depth in the study of indigenous culture in the Caribbean and the process of conquest and colonialism. I would copy and break up the books, giving each student an illustration to color or copy and a passage to read and summarize, or possibly to expand upon through research. The pages would then be reassembled and studied as a class book to be read aloud, discussed in small groups, and shared with other classes.
Plenario y/o centro de escucha **Música**	Use of music depends more than most activities on the personal commitment of the teacher. Because I could not include a tape with this unit, teachers will have to find their own ways to learn melodies and provide accompanyment to students. Recordings of bomba, plena, merengue, and the afro-cuban styles can be found in the Latin music section of any good record store, and a knowlegeable clerk can find the specific melodies you may need. My original songs are shown here in 'lead sheet' form; I hope you will use them, and they address the content areas quite directly. Better still, write your own songs with the students' input. (See my book, *Reading Rumba*.)
Plenario o centro escucha **Literatura**	Because good trade books on this topic are rare I would include material regarding Africa, Amazonas, the greater caribbean area, and mesoamerica as related and relevant. relevant. Certain rumbas have useful texts as well, as does, of course, the afro-caribbean poetry. Read Palés-Matos critically; he was a white poet affecting "negritude" while promoting rather repellant stereotypes. My own version of the Ciguapa (in a parody of the over-wrought Gustavo Adolfo Béquer) may be too hard or too explicit for some classrooms. Retell as you see fit, or find a more authentic version.
Extra	These units should be considered open ended and expandable. A few extra worksheets are good to have on standby. Any dramatic production requires a great deal of work; proceed with caution.
Paseos	Field trips more than other activities depend on the resources in your community. You may have to be energetic in finding suitable destinations, but a good trip make for lots of learning.

COLON y COLONIALISMO: EL CARIBE

P. Pasmanick ©1992

	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Matemáticas
Vocab-Párrafo Crucigramas Crucipalabras ABC/Sílabas	¿Quién descubrió las Americas? Los indígenas caminaron desde Asia hace 40,000 años. Se quedaron. Llegaron Vikingos hace mil años. Se fueron. Posiblemente otros europeos y africanos desembarcaron aquí también.	¿Por qué viajó Colón? Colón quería ser rico y respetado. Sabía de libros antiguos que el mundo era redondo. Creía que los reyes de España necesitaban dinero, y tenía razón. Le dieron apoyo para viajar a la India.	¿Qué hizo Colón en el Caribe? Colón invadió a dos islas, Quisqueya y Borinquen. Dijo que las islas eran de él. Puso a los indígenas a traerle oro. Mató a indígenas y españoles. El rey de España lo castigó. Otros españoles llegaron a mandar.	¿Qué es el colonialismo? Muchos europeos siguieron a Colón. Invadieron a los países de los indígenas. Impusieron su idioma y su religión. Requerían trabajo forzado de los indios y esclavizaron a millones de africanos. Aplastaron toda resistencia. Este sistema se llama colonialismo.	problemas de palabras •RTD del viaje de Colón, de indígenas •¿hace cuánto fue? coordinados 4 direcciones geometría del globo ritmos •patrones •fracciones •simetría •multiplicar
Centro c/ Profe.	mapa mundi & globo 7 continentes, rutas -vida de Taínos	•anitigüedad del saber geográfico •coyuntura 1492: toma de Granada, exp. de judíos, gramática cast, la India	descubrir vs. invadir; mitos de Colón • lectura crítica de docs. originales (Colón, de las Casas)	¿Qué es el colonialismo? (√) •presencia africana	
Arte y Manualidades	Motivos taínos •grabados de duropor (frotar con crayola) •pintar en piedras, hacer muro de"gruta" •crayola con acuarelas diorama vida taína	Hacer globo papel maché *Copiar mapa mundi de cuadriculado, mostrar posibles viajes	colorear, explicar pp del libro Decubrimiento y Conquista	Estudio de música afro-caribeña (√) Poesía afro-caribeña (N. Guillen, Palés Matos)	
Escritura revisión 'taller de escritura'	Tema: ¿Cómo vivían los taínos? •Verbo: imperfecto (Solicitar lista de verbos infin., colgar)	Tema: ¿Qué piensa Colón que sacará del viaje? •Verbo:futuro (yo)	Tema: ¿Qué hizo Colón a los Taínos? •Verbo:pretérito •'g' y 'j' •c=k, c=s	Tema: Comparar día de peón/esclavo con dueño del ingenio •Verbo:presente	Ciencias
Escritura personal Basar en tareas; revisar para libro de clase	¿Cómo eras de pequeño?	¿Qué harás este fin de semana (verano)?	¿Qué hiciste este fin de semana (verano)?	¿Qué haces en un día normal (con horas)?	EL GLOBO •pruebas de redondez •sol y tierra •el compás •observar clima •instrumento de navegar AZUCAR • calor y cambios (polvo, melaza) •probar caña •cristales •tecnología del trapiche COMIDA INDIGENA •cocinar yuca •pruebas de almidón •gráfica de productos
Lectura/ Investigación Contenido y comprensión	Vida de taínos •Colorear/explicar pp de Nuestros Indios *Diorama pueblo taíno	España 1492 •Colorear/explicar pp de Háblame de PR	Llegada de los Europeos (√)	Diáspora africana •Africa (lectura, mapa c/ actividades) •Una peq. historia… •Héroes negros	
Plenario y/o centro de escucha **Música**	El gigante (bomba) •diagrama Venn de comidas nativas y coloniales; hacer pancartas de frutas (pintar) •plena	El brujito (merengue) •gorras de brujo c/ motivos taínos •Canciones de mi isla •Actividades de Nina Jaffee; ver bibliografía	Guaguancó de tiempos de España c/ actividades (√) •¿comparsa, rap ? •libro ilustrado comunal sobre canción (investigación en grupos)	presentar a otras clases (comparar c/ México) •video c/ explicaciones •hacer instrumentos • libros de clase •canciones con artes	
Plenario o centro escucha **Literatura**	Ataribа y Niguayona		Historia de la Ciguapa con actividades (√) •crucigrama de la Ciguapa •Romance del Descubri.		
Extra actividades de enriquecimiento y extensión	El continente de Norteamérica (√) •mapa y actividades	Vida de Gandhi (la India)	Libro de alternativas tipo 'Choose Your Own Adventure' •Drama de conquista con máscaras	Las Américas como colonias (√) •Historia de Haití •Antillas hoy	
Paseos	Museos		Centros culturales		

BEST COPY AVAILABLE



SIMBOLOS TAINOS

¿QUÉ ES EL COLONIALISMO?

El colonialismo es dificil de entender. Tal vez es dificl de creer. Pero es muy importante saber qué es, porque si no lo entiendes, no puedes entender lo que pasó y lo que pasa en el mundo. El colonialismo es el hecho historico más importante de los últimos 500 años.

Para entender el colonialismo, imagina lo siguiente:

Tú eres una persona como tú, en una escuela como ésta. No te gusta todo en la escuela, pero estás más o menos bien.

Un día en la clase oyes una terrible explosión. Momentos después entran unos seres extraños en tu clase. Son hombres, pero de piel azul claro y ropa curiosa. Tu maestra corre a ver qué quieren, y la matan con un arma extraña que la hace explotar. Matan a dos niños que intentan ayudarla. Los demás niños tienen miedo.

Uno de los extraños dice que los hombres azules ya son dueños de la escuela. Ellos serán los maestros y directores. Dicen que ya no van a dar dictados y pruebas. Los niños sonríen un poco. Pero luego dicen que ya no van a leer ni dibujar ni cantar ni salir al recreo. Van a pasar todo el día, todos los días haciendo flores de papel. Los azules dicen que ellos van a vender las flores y quedarse el dinero sólo para ellos.

Los hombres azules sacan todos los juguetes, diarios, obras de arte, bloques y libros y tiran todo por la ventana, menos algunas cosas que roban para ellos. Mandan traer todas las loncheras y ellos llevan la mejor comida para ellos. Dicen que los niños tendrán que compartir lo poco que queda. Algunos niños dicen que no está bien eso, y los hombre azules los sacan violentamente del salón y nunca se vuelven a ver.

Así siguen por muchos días. Para los niños que no cooperan, los castigos son terribles. Un día, un hombre azul llama a toda la escuela a una asamblea. El explica que todo eso es por su bién. Dice que los niños son muy tontos y que los malos maestros sólo mentiras les decían. Dice que los hombre azules son mejores que tú y tus maestros y tus familiares. Dice que el rey de los azules será el rey de los niños. Dice que si los niños trabajan duro, y se portan perfectamente bien, y si hablan y piensan como los azules dicen, estarán felices y mucho mejor que antes. Los niños saben que no es verdad, aunque es cierto que los azules saben cosas interesantes. Pero tú y tus amigos no saben qué hacer.

Ahora, piensa que en vez de tu escuela, esto pasa en tu país. Y en vez de hombres azules, son los españoles, los que vinieron en barcos a las Américas depués de Colón. Muchos países han practicado el colonialismo, pero el colonialismo que practicó España y el resto de Europa en las Américas, Africa, y Asia marcó la historia del mundo hasta hoy.

P. Pasmanick © 1992

LAS AMERICAS COMO COLONIAS DE LOS EUROPEOS

Mar Atlántico
Norte América
Europa
San Francisco
Africa
Sud América
Mar Pacífico

Las Américas quedaron como colonias de los europeos. Los españoles agarraron Sudamérica y el sur de Norteamérica. Los portugueses agarraron una gran parte de Sudamérica llamado Brasil. Los ingleses y los franceses y otros europeos tomaron Norteamérica.

Los europeos trajeron gente de Africa como esclavos. Poco a poco se mezclaron los indígenas, los europeos, y los africanos. Apareció una nueva raza en México--los mestizos. Aparecion también ciudades, fincas, y escuelas.

Todos tenían que trabajar para los jefes europeos. No eran libres porque todos, ricos y pobres, tenían que hacer lo que dijeran los europeos. Tenían que obedecer las leyes de los europeos y comprar los bienes de los europeos.

Contesta las preguntas en frases completas para escribir un párrafo sobre el colonialismo.

1. ¿Qué parte de las Américas colonizó España?

2. ¿A quiénes trajeron para trabajar?

3. ¿Por qué no eran libres los mexicanos?

Algunas personas dicen que el colonialismo es como la piratería. ¿Qué opinas tú?

Usando el crucigrama y la pista de sílabas

•El vocabulario, personajes y los acontecimientos históricos en estos ejercicios vienen directamente de la unidad, y especialmente de mi canción (Guaguancó de Tiempos de España) y mi versión de la leyenda de La Ciguapa. Se debe estudiar este material dentro del contexto temático para dar significancia a estas palabras y conceptos.

•Los estudiantes con problemas de fonética pueden trabajar las palabras a nivel de sílabas. Por ejemplo, pueden cortar una copia de la pista y arreglar las sílabas para hacer palabras, o jugar memoria, o categorizar las sílabas según reglas secretas que los demás deben averiguar. (Usa el diagrama Venn.) Para facilitar los ejercicios para estos estudiantes, se puede agregar muchos "ejemplos" para hacer el trabajo más rápido.

•Para ahondar un poco el vocabulario, los estudiantes pueden hacer frases con las palabras en los ejercicios, e investigar, describir e ilustrar los personajes y los acontecimientos señalados. Las palabras en la pista de sílabas están agrupadas para facilitar este trabajo. Se puede hacer claves de colores, por ej., marcar en verde palabras de orígen indígena, azul palabras con más de dos sílabas, amarillo palabras que aparecen en el cuento> Esto se presta al uso posterior del diagrama Venn.

•Los números al borde de la pista de sílabas dan coordinados para cada sílaba. Se puede usar estos coordinados de diversas maneras:

–maestro da coordinados, niños escriben sílabas para localizar las palabras con sílabas contiguas, o para hacer nuevas palabras

–niños descubren nuevas palabras y las señalen usando los coordinados

–juegos de fichas en coordinados secretos que el compañero tiene que adivinar (como "hurkle" o "battleship")

Notas para Guaguancó de Tiempos de España

Esta canción fue preparada para un seminario sobre la historia y cultura de Puerto Rico y la República Dominicana. Será integrada en una unidad de estudio. Alude a personajes y acontecimientos del primer período de colonización española en el Caribe (líneas 14-20) y los relaciona con el actual período de neocolonialismo estadounidense en latinoamérica (líneas 22-29).

Las primeras líneas (1-6) son un fragmento de una batá-rumba del grupo AfroCuba, y se podría eliminar de la canción sin afectar el significado del montuno (o sea, el *gallo* y coro). La primera sección del montuno (8-12) pretende llevar un doble sentido, dando a entender que el *gallo* habla de un amor fracasado, cuando luego se ve que se trata de su crítica a la injusticia histórica, que se detalla a continuación.

La canción lleva la forma tradicional del guaguancó cubano con su diana, verso, y montuno o inspiración. Lleva otras referencias a la rumba tradicional, por ejemplo la línea 8, que aparece en una rumba antigua que originó en España, las líneas 13 y 14, que aparecen en muchas inspiraciones, y la línea 28, que alude a otra rumba política. Un rasgo tradicional pero menos común es la rima de la inspiración, donde todas las líneas terminan con la "e" acentuada aunque la acentuación en algunos lugares (por ej., líneas 9-11) se logra de manera artificial. Esta forma de rima es como un alarde o desafío de parte del *gallo*, mostrando su habilidad lingüística en la improvisación. Podría considerarse tradicional el hecho de que el coro (línea 7) viene de una canción comercial de salsa que no tiene nada que ver con su uso aquí. El fenómeno moderno de "sampling" en el cual se combinan elementos dispersos para hacer una obra original, tiene su eco en la composición de muchas tradiciones afro-caribeñas.

El ritmo, o acoplamiento con la clave de rumba, es también típico. El símbolo V con el número arriba indica en cuál golpe de la clave cae la primera nota de la linea, mientras la sílaba subrayada indica dónde cae la primera nota de la clave o el pulso. Esta coordinación con la clave es algo difícil pero es de suma importancia en la rumba cubana. Al adaptar esta canción a otro estilo, la *plena* por ejemplo, se podría cambiar el acoplamiento con la clave.

ACTIVIDADES

1) Oir la canción en directo o en cinta; un grupo pequeño puede usar un centro de escuchar. Leer l letra en pequeños grupos de hojas pequeñas, o en grupo grande usando un afiche.

   a. Aprender a cantar el coro
   b. Aprender a cantar lineas 1-6, con el coro correspondiente (linea 6) como canción aparte

2) Investigar los personajes y acontecimientos mencionados en la canción.

   a. Preparar un libro de la clase explicando el trasfondo histórico de la canción.
   b. Cada estudiante canta el verso del gallo que ha investigado. (Se ponen en círculo o fila en orden de su verso).
   c. Agregar versos nuevos reflejando los descubrimientos de la clase. Se puede agregar palabras como oyé, yo sé, otra ve(z), por que, etc., para hacer la rima, o bien se podría cambiar el esquema de rima por completo.
   d. Otra manera de escribir versos originales es de solicitar personajes y acontecimientos de la clase antes de presentarles la canción, y luego hacer de los hechos históricos versos que se pueden cantar. Eso se hace con o sin la participación de los estudiantes.

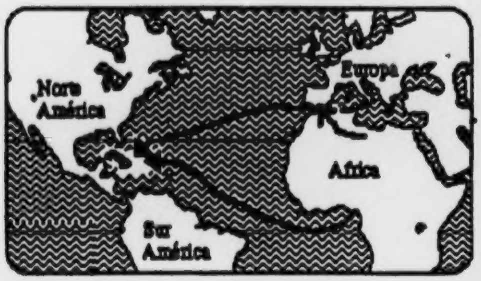
3) Analizar el ritmo de la canción.

   a. Analizar, comparar, y copiar los patrones de la clave y el pulso.
   b. Aprender a tocar estos patrones uno por uno y solos, luego con el ritmo, luego mientras canta la canción. (¡El pulso es muchísimo más fácil que la clave!) También se puede marcar la clave con una mano y el pulso con la otra.
   c. Acopla la letra con el pulso, subrayando las sílabas donde cae el uno.
   d. Aprende a bailar el paso básico de la rumba.
   e. Cambia el ritmo a otro estilo (funcionaría como rap, si se elimina la repetición del coro)

Guaguancó de Tiempos de España
(Yo No Te Perdonaré)

Versos del gallo y notas © P. Pasmanick 1992

Diana--melodía de *Qué Bonita Bandera ,Santa María,* o ad lib.



$\overset{2}{\Downarrow}$ $\overset{2}{\Downarrow}$ $\overset{2}{\Downarrow}$
1. Mar y agua, siete rayos Vence batalla, los M'dele
2. Cuando de Africa llegué, en mi barco caravela (2x)
3. Me tiraron en el monte, con mi ganga y una vela
4. Me tiraron en el monte, como si yo fuera fiera
$\overset{3}{\Downarrow}$ $\overset{3}{\Downarrow}$
5. Ay, mi Dios, que mundo más perverso (2X)
6. Sangre africana, que corre por mis venas
$\overset{3}{\Downarrow}$
7. (coro) Pide perdón, si quieres, yo no te perdonaré
$\overset{3}{\Downarrow}$ $\overset{3}{\Downarrow}$
8. •que caiga mi maldición, llora como yo lloré
9. •aprovechaste mi inocencia, y fácil me conquistaste
10. •tu crueldad e hipocrisía, con que me explotaste
11. •y como yo, eran tantos, tan descaradamente
12. •un buen día rebelé, y a duras penas me liberé
13. •el guaguancó de tiempos de España, la rumba buena te llama oye
14. •el guaguancó es lo más sublime, para el alma instruir bembé
15. •por la matanza de Jaragua, y la hoguera de Hatuey
16. •la extinción del Taíno, el genocidio del Ciboney
17. •por el secuestro de los lucumí, los de Oyó y de Ifé
18. •por los desmadres de los Colón, Cristobal, Diego y Bartolomé
19. •por los trabajos en la encomienda, por la codicia del virrey
20. •la mina, la hacienda, el ingenio y el batey
21. •y seguimos en lo mismo, ahora con United States
22. •Augusto César Sandino, asesinado vilmente
23. •Compañero Salvador Allende, presente hoy y siempre
24. •anilquilaste a Tamara Bunker, y el comandante Che
25. •Monseñor Oscar Romero, y Camilo Torres
26. •mercenarios y cuartelazos, escuadrones de la muerte
27. •Santo Domingo y Panamá, Grenada y El Salvador, oye
28. •mi guaguancó es baluarte, baluarte invencible
29. •los héroes y mártires, yo no los olvidaré
30. (disminuye)

	1	+	2	+	3	+	4	+	5	+	6	+	7	+	8	+
clave de rumba	☒	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☒	☐	☒	☐	☐	☐
pulso 4/4	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

ojo $\overset{3}{\Downarrow}$ = *tercera nota de la clave*
de = primera nota de la clave y del pulso

Ciguapa / Guaguancó de tiempos de España

Pis					bas
	ta			la	
		de	Sí		

nombre fecha

© P. Pasmanick 1993

11	lo	ca	ri	be	ni	ta	í	no	ma
10	rum	ba	es	pa	ca	en	co	mien	da
9	bo	ta	tey	ña	ra	me	ter	ex	tra
8	hío	ta	do	ci	gua	pa	mar	plo	rar
7	bo	da	cu	bo	ron	con	quis	tar	sics
6	rin (ri)	con	ba	ney	re	za	que	tu	pac
5	quen (ken)	mi	na	cer	o	pa	ya	te	EE
4	ma	gre	na	da	ro	ta	bem	be	UU
3	ni	gua	ra	char	me	el	sal	va	dor
2	a	guan	tar	mar	ro	bar	ba	coa	to
1	co	co	rre	gi	dor	co	pa	na	ma
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

•rumba guarachar Cuba España guaguancó batá Ciboney bembé

•Quisqueya Ciguapa Borinquen nómada conquistar toma marquis explotar oro encomienda Taíno Ciguayo bohío batey barbacoa ropa robar

•yate barco mar (2x) agua Caribe Grenada Panamá Nicaragua El Salvador Romero Grenada caña azúcar banana coco coca mina oro nigua nómada meter EE UU Zapata Tupac

Extra: bota corregidor aguantar nigua nacer mero vato cero beca corre nica rincón copa nada reza reo rota ríes dado maní ron cubo loba loca guapa

Using Rap Music In The Classroom

© P. Pasmanick 1992

Webbing - a way to generate and organize ideas for integrated curriculum

Rap Music

Math

- analysis of rhythms in terms of patterns (elements, types, and cycles)
  - *how many beats in one cycle, in 2, in 10;
  - *reproduce orally and with instruments
  - *reproduce with unifix cubes, on graph paper
  - *express patterns in circular and linear formats
- graph data on relative popularity of artists, records sold, themes of songs, etc.

Performing Arts

- write and perform original raps
- create backgrounds, rhythm charts, and other visual art supports and videotape the raps

Social Studies

- read, discuss selected lyrics, relate to perceived social reality
- study African roots of rap styles (rhythms, vocal styles, dance)

Language Arts

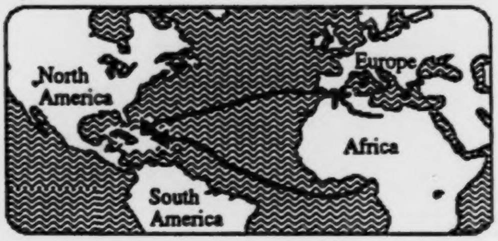
- consider rap lyrics; determine rhymes and near rhymes, use rhymes for spelling
- syllabify words and determine stressed syllables, write in a grid
- read, listen to, and sing age-appropriate raps, then write original pieces

Some key concepts in integrating music and social studies

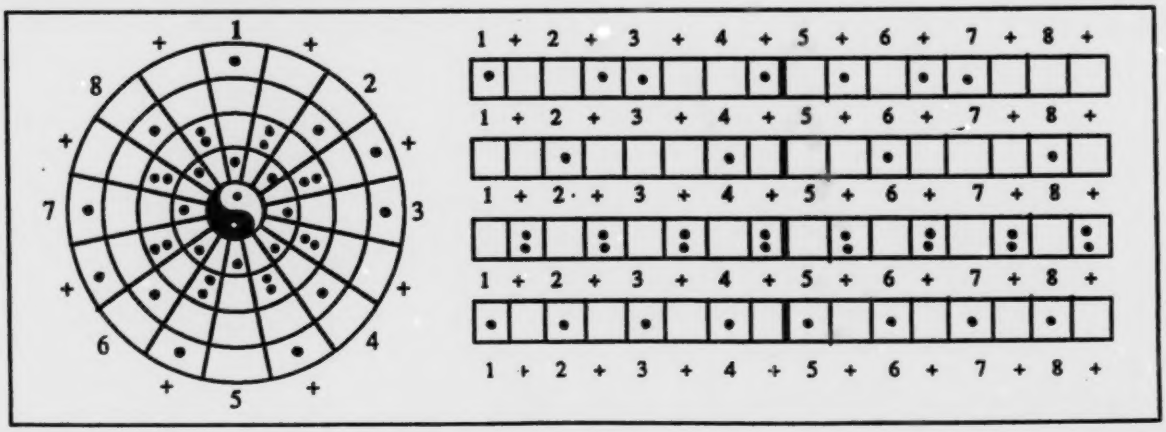
1. Many problems in today's world have their roots in racism and colonialism. Two of the most terrible examples of these evils are the kidnapping and enslavement of millions of Africans, and the destruction of indigenous people and their cultures in the Americas. Part of the resistance of the enslaved and the colonized peoples is found in the survival of their cultures, including their music.

2. Black people in Cuba and other areas controlled by the Spanish, French and Portuguese were kept in language groups so that they would work more efficiently. Even though the Spaniards prohibited their religion and even the drums for a while, the people remembered a lot of their old ways. In the English-speaking areas, language groups were broken up so that black people were forced to learn English. The idea was that it would be easier to order them around, and they would not be able to conspire in a language the white people did not understand. Blacks in the U.S. lost their languages and religions, but they kept certain features of African music.

3. Some key features of African and African-inspired music are:
- *call and response (solo and chorus) pattern
- *rhythm as a number of fixed, simple patterns that interact in interesting ways, as well as improvisation on the structure.
- *speaking styles with lots of rhythm and melody; talking becomes singing (James Brown, rap).
- *Rhythm uses stressed upbeats to create tension.



A basic rap rhythm pattern



Source: Pasmanick, P. Reading Rumba, Primavera Productions: San Francisco, 1992.

LOS DOS MUNDOS DE COLON

Escrito por Sharon B. Montoya

Octubre 12, 1492

197.214

SV

INTRODUCCION A LOS DOS MUNDOS DE CRISTOBAL COLON

Durante la vida de Cristóbal Colón (1451-1506), el país de España comenzó a ser una nación poderosa. En 1492, España ganó la batalla contra los moros en Granada, la última ciudad arabe en España. Ahora los cristianos reinaban en España por la primera vez en muchos siglos.

El Rey Fernando y la Reina Isabel quisieron que toda la gente en todo el mundo fuera cristiana. Cuando un navegante llamado Cristóbal Colon prometió extender la religión católica a las tierras lejanas, se comenzó una relación que cambiaría la historia del mundo.

SUCESOS EN LA VIDA DE CRISTOBAL COLON

1451	Cristóbal Colón nace en Genova, Italia.
1476	Colón llega a Lisboa, Portugal y trabaja en una tienda de mapas con su hermano Bartoloméo.
1480	Diego, el hijo primero de Colón, nace de su esposa Doña Felipa.
1484	La esposa de Colón muere.
1485	Colón lleva su hijo, Diego, al monasterio de la Rabida en Palos, España.
1486	Colón tiene su primer encuentro con la Reina Isabel y el Rey Fernando en Córdoba, y pide barcos y hombres para cruzar el océano.
1488	Fernando, el segundo hijo de Colón, nace a Beatríz Enriquez de Harano.
1492	En enero, España gana la guerra larga contra los moros en Granada.
	En abril los Reyes Católicos dan permiso a Colón y deciden ayudarle.
	En agosto Colón abandona España con tres carabelas y 90 hombres, desde Palos, España.
	En octubre Colón y sus hombres pisan la tierra de San Salvador.
	En diciembre el barco mayor de Colón, La Santa María, se hunde.
1493	En marzo Colón vuelve a Palos, España
	En octubre comienza su segundo viaje al Nuevo Mundo con 17 barcos y 1,200 hombres.
	En junio Colón vuelve a Cádiz, España.
1498	En mayo Colón comienza su tercer viaje al Nuevo Mundo.
1500	En octubre Colón regresa a España como preso.
1502	En mayo Colón comienza su cuarto viaje al Mundo Nuevo-su "Viaje Alto."
1504	En septiembre Colón vuelve a España y no viajará mas.
1506.	En mayo Cristóbal Colón muere.

LECCION 1: INTRODUCCION A LOS DOS MUNDOS DE COLON

El año 1451, en Gevona, Italia, Susana Colón da a luz a un bebé. Le da el nombre de Cristóbal, de San Cristóbal, el patrón de los viajeros. Cuando Cristóbal era niño, siempre quiere/quisó ser como San Cristóbal. Quiere/quisó navegar a lugares distancias y hacer extender la religión cristiana.

Cristóbal Colón no quiere/quiso ir a la escuela. De hecho, no aprendió ni a leer ni escribir hasta que es/era hombre. El y sus hermanos Diego y Bartoloméo ayudan/ayudaban a su padre con su trabajo. Su padre, Domingo, es/era un sencillo tejedor de lana. El abuelo de Colón también era tejedor y su madre es/era hija de tejedor también.

Pero Cristóbal Colón no quiere/quiso ser tejedor cuando fuera hombre. Quiere/quisó ir al mar. Genova es/era un pueblo costero y cuando Colón tiene/tenía tiempo, baja/bajaba al muelle para ver todos los barcos que entran/entraban y salían. Le gusta/gustaba pescar y hablar con los marineros que vuelven/volvierón del mar.

Tares: Escribe 5 preguntas en español para sacar la información principal del texto.

Por ejemplo:
¿En qué año nace Colón?
¿En qué lugar nace Colón?
¿Cómo se llama su madre?
¿Tiene hermanos?
¿Cuántos hermanos tienes?

El Vocabulario:

dar a luz	to give birh to
el patrón	the patron saint
los viajeros	travelers
navegar	to sail
el lugar	place
extender	to spread, extend
ayudar	to help
un tejedor	weaver
la lana	wool
el/la mar	sea
pueblo	village
costero	seaside
el muelle	dock
pescar	to fish
volver/volvieron	to come back, they came back

LECCION 2: LA GEOGRAFIA DE LOS DOS MUNDOS

Meta Funcional: El estudiante podrá indentificar, señalar y situar los lugares más importantes en el mapa; saber los nombres de los lugares en español y saber los puntos cardinales.

El Vocabulario:

1. España
2. Portugal
3. Madrid
4. capital
5. Barcelona
6. Mar Mediterráneo
7. Oceáno Atlántico
8. Oceáno Oeste
9. Oceáno Mar
10. Las Islas Canarias
11. Francia
12. Palos
13. Granada
14. Sevilla
15. Andalucia
16. norte
17. este
18. sur
19. oeste
20. noreste
21. sureste
22. noroeste
23. suroeste

Procedimiento: Teach norte, sur, este, oeste, etc. using TPR, until the students can point to each direction of the compass.

Draw an outline map of Spain and Portugal on the chalkboard or draw it in magic marker on a shower curtain liner (to be saved for future reference or as a room decoration). Mark off the provinces of Andalucia, Cataluña, Castilla la Vieja, Castilla la Nueva and Aragón: for the brightest groups. (Make the countries in one color, the provinces in another the water blue, etc.). Put a star inside a circle to mark the place where the capital is.

Put masking tape on the back of the signs so that they will stick to the map. Have them place the strips on the chalkboard in the appropriate place.

Make sure you ask the following:
¿De dónde sale Colón en su primer viaje?
¿Dónde para para reparar su barco?
¿Dónde está la capital de España?
¿Cómo se llama la capital de España?
¿Dónde está Portugal?
¿Dónde están las Islas Canarias?

To see if the students understand the compass points, give out oaktag with the vocabulary words (compass points) on it to half of the students. The other half has maps. The group with the vocabulary directs them to the places on the map in Spanish.

For example: "Portugal está al oeste de España, al sur de Galicia. Pon Portugal en el mapa."

Repeat the instructions until the student can place the word on the map. Continue in this way until all the vocabulary has been distributed and placed on the map.

Nota:

1. Point out to the students that because they are discussing location, they use the verb to be: estar.
2. Fernando el Rey de Aragon marries Isabel, la reina de Castilla and the 2 regions unite to form the basis of a united Spain.
3. ¿Por qué marchan los arabes de España in 1492? (In 1492 the Arabs leave Spain after almost 800 years of living there? The Catholic Kings force them to leave.
4. Andalucía, (Arabic Spain) becomes part of (Catholic) Spain.
5. The Berbers (a North African tribe) as well as other Arab tribes return to Africa. (Put Northern Africa on the outline map so the route to and from Spain is clear.
6. ¿Qué pasó en Barcelona en 1992? (Olympic Games).
7. Ask why Spain was chosen as the host country for these olympics. (500th anniversary of the Encounter in 1992).
8. El 2 de agosto de 1492 Colón sale del puerto de Palos con sus tres barcos y 90 hombres (tripulantes).

Tareas:

1. Give an outline map to each student. Have him/her write each of the vocabulary words in the correct place on the map.
2. Write 8 complete sentences in Spanish telling where 8 of the vocabulary words are located in Spanish.

El día siguente: Check the accuracy of the sentences by having the students locate the places according to each student's written description. Point out that in Colombus' day the Atlantic Ocean was called the Ocean Sea (el Oceáno Mar) or the Western Ocean (el Mar Oeste).

LECCION 3: LOS AÑOS

Meta funcional: El alúmno podrá ordenar una serie de dibujos en la vida de Colón e identificar el año en que cada suceso pasó.

Revisión: Los números de 30-100.

Meta: ¿Cuál es el orden de los hechos en la vida de Colón?

Materiales: Una lista de los sucesos en la vida de Colón. Tiras con los años en números correspondientes a los hechos.

Vocabulario:

1. Génova
2. Italia
3. Lisboa
4. Cordoba
5. pisar
6. título
7. almirante
8. escudo
9. volver
10. encontrar
11. el fuerte
12. mil
13. cuatrocientos
14. quinientos
15. nacer

Hechos en la Vida de Colón:

1451 Cristóbal Colón nace en Genova, Italia.

1476 Colón va a Lisboa, Portugal y trabaja en una tienda de mapas con su hermano.

1486 Colón tiene su primer visita con la Reina Isabel y el Rey Fernando en Cordoba, España. Habla de su plan.

1492 Colón y sus hombres pisan la isla de San Salvador en Octubre.

1493 Colón recibe el título del Almiralte del Oceáno Mar y su escudo de los Reyes en may.

En noviembre, Colón, vuelve al fuerte y no encuentra a nadie.

1500 Colón vuelve a España en cadenas como prisionero.

1506 Colón muere en compañía de sus dos hijos y dos hermanos después de estar enfermo por mucho tiempo.

Procedimiento: Have the students read from the list of Colombus' life events. Cover the dates of the events. Explain any new words. Use TPR for reinforcement of vocabulary. Teach the years, after reviewing the numbers and the vocabulary. Give out strips with the years of the life events and the TPR until the students can recognize them.

a. Have students point to the years called out by the teacher.
b. Have student stand up when his/her year is called.
c. Have the other students tell the years that a student's strip has on it.

Distribute drawings of Colombus' life events to students at random. Each student with a picture will describe it in a sentence or two. Students will decide the order in which they occurred and will put them in order along the blackboard edge. The students will look at the big poster (of the life events) and will find a sentence that they think goes with the picture and say it. Have the students put the years in order from the earliest to the latest date. Have the students place the years above the pictures they previously placed on the ledge. Students devise questions like the following:

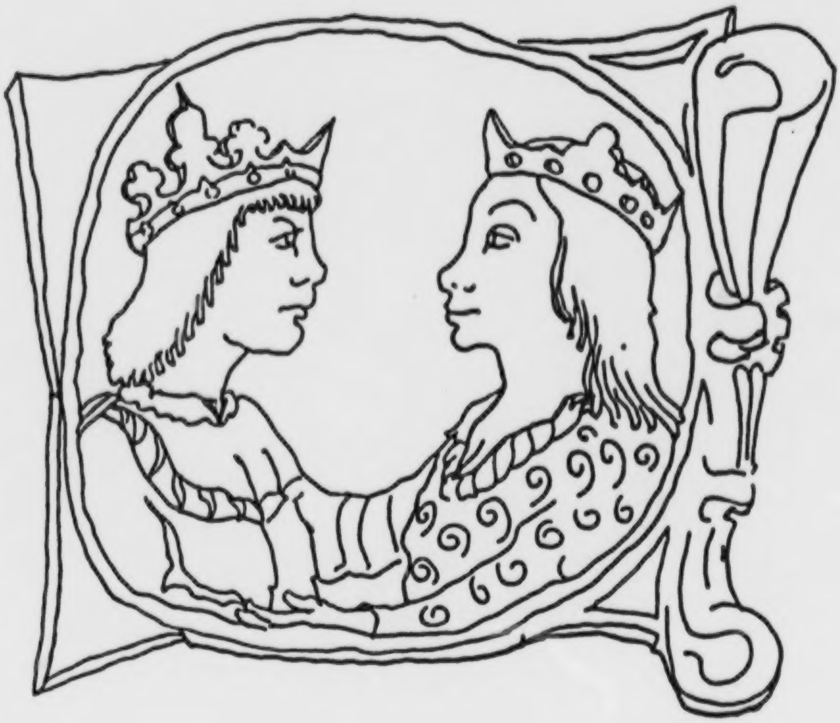
¿En qué año va Colón a trabajar en una tienda de mapas?
¿En qué año muere?
¿Qué pasa en el año____________?

Students and teacher continue in this manner until the students can ask and answer the question with little or no help.

Tares:

1. Write 5 sentences describing the picture that you like or that interests you the most.
2. Write the year that this picture occurs in, first in numbers and then in letters.

Nota: Collect and correct the sentences for the next class meeting. Have students present their writings while showing the year and the picture of the event.



LECCION 4: LOS NUMEROS ORDINALES

Meta funcional: El alúmno podrá ordenar una serie de años en la vida de Colón y saber decir los números ordinales de primero a décimo.

Meta: ¿Cuál es el orden de los sucesos en la vida de Colón?

Vocabulario:

1. primero
2. segundo
3. tercero
4. cuarto
5. quinto
6. sexto
7. sétimo
8. octavo
9. noveno
10. décimo
11. último

Procedimiento: Día 1

Al entrar en la sala, los números ordinales de primero a séptimo estarán escritos en la pízarra. Los alumnos los copiarán en sus cuadernos y practicarán decirlos en español. ¿En qué año estamos? 1992/1993. Practicarán decir los 7 años de los sucesos en la vida de Colón. Los estudiantes escribirán cada año a lado de los números ordinales en su cuaderno y luego se los escribirán en la pízarra. La profesora preguntará: ¿Cuál es el año del pimer suceso, etc.? Los estudiantes colocarán los dibujos de los sucesos a lado de los números ordinales y los años. i.e. 1° - 1451 - dibujo y describirán la foto oralmente. Los estudiantes enseñarán el dibujo sobre lo que escribieron a la clase.

Día 2

Los alumnos siguen la lectura de sus cinco frases y la clase hará cinco preguntas para sacar información acerca de los dibujos. i.e.

Cristóbal Colón nace en Italia.
Cristóbal Colón nace en 1451.
Colón nace en Génova.
Colón no es español.
Colón no es Italiano.
La madre de Colón se llama Susana.

Preguntas posibles:

¿En qué año nace Colón?
¿Dónde nace?
¿En qué país nace?
¿En qué año nace?
¿Qué nacionalidad tiene Colón?
¿Colón es Italiano?
¿Qué es Génova? / ¿Dónde está Génova?
¿Cómo se llama la madre de Colón?

Los estudiantes siguen en esta manera hasta que se han hecho todas las preguntas posibles.

Tareas: Write 5 or 6 questions in Spanish to ask about the picture you chose; like the ones you heard in class.

Día 3

Los estudiantes siguen haciendo las preguntas y las respuestas hasta que se han visto todos los dibujos.

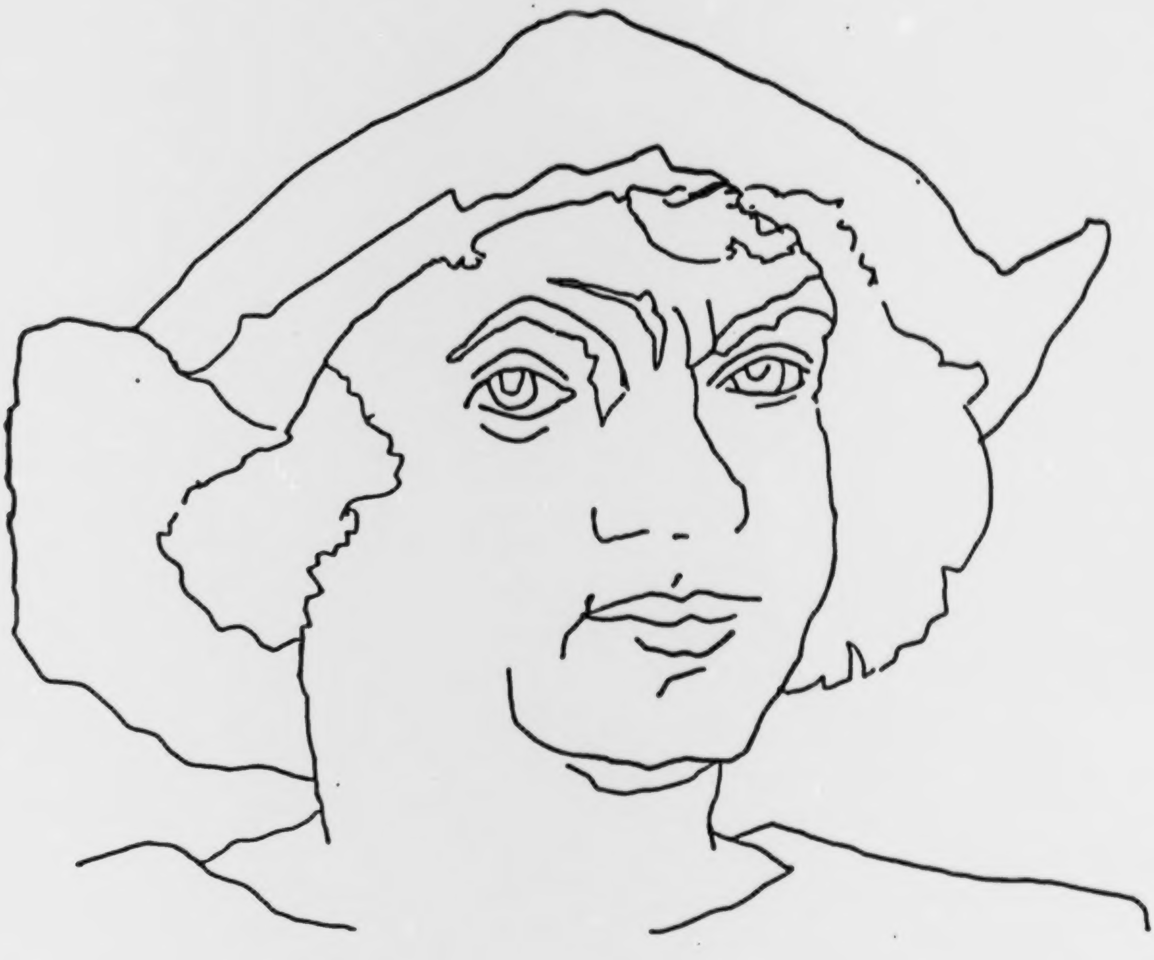
Dibuje un suceso importante de su vida o uno de los hechos en la vida de Colón que no ha visto en los dibujos estudiados en la clase.

1. Escribe el año en que ocurrió, primero en números y luego en letras.

viene primero, etc. Las parejas dicen el año y el hecho. Por ejemplo: En el año 1492 Colón descubrió América.

Tareas: Estudia los años.

Escribe cinco hechos más importantes en la vida deColón.
Escribe los años en letras en español delante.
Piensa en tu vida y escribe 5 hechos muy importantes.
Escribe los años de los hechos en números.
Esté preparado a presentarlo delante de la clase.



Evaluación:

Examen - Los Números, Los Años y Los Números Ordinales

Me llamo ________________ Hoy es ________________

La clase ________________ Profesora ________________

A. Escribe los años que oyes en números. (4 puntos cada pregunta).

1. ____
2. ____
3. ____
4. ____
5. ____

B. Escribe un hecho importante que pasa/ó en los años que hayas escrito (en español).

C. Escribe los años de la parte A en letras en español.

D. Escribe los números ordinales en letras, delante los años según el ejemplo:

1455 primero ________________________
1992 ________________________________
1492 ________________________________
1539 ________________________________
1991 ________________________________
1608 ________________________________
1503 ________________________________
1979 ________________________________
1776 ________________________________
1503 ________________________________

E. Ponga los números ordinales en letras delante de los hechos en la vida de Colón según ocurrieron.

________________ Colón visita a los Reyes Católicos.
________________ Colón trabaja en una tienda de mapas.
________________ Colón hace su segundo viaje.
________________ Colón muere a la edad de 55 años.
________________ Colón descubre América.

(1492, 1992, 1455, 1991, 1978)

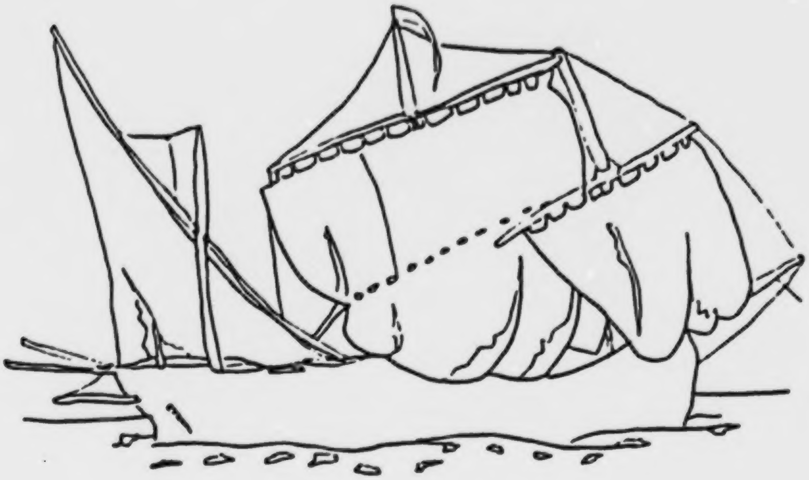
Vocabulario:

1. primer viaje - 1492
2. segundo viaje - 1493 - 1496
3. tercer viaje - 1498 - 1500
4. cuarto viaje - 1502
5. Las islas Bahamas
6. San Salvador
7. La Repúbica Dominicana
8. Guananhani (nombre indio)
9. Juan (Cuba) Martinica
10. Isla Dominica
11. el Mar de Sagraso
12. Isla de Madiera
13. las Islas Canarias
14. Isla Cabo Verde
15. Isla de Trinidad
16. el Caribe
17. el mar Caribe
18. la costa de Panamá
19. Cuba
20. Puerto Rico
21. la costa Atlántica

Materiales: Mapas de las Antillas y América Central (Hand out with questions to fill in).

Motivación: ¿A dónde llega Colón en sus viajes?
¿En el primer viaje?
¿En el segundo viaje?
¿En el tercer viaje?
¿En cuarto viaje?

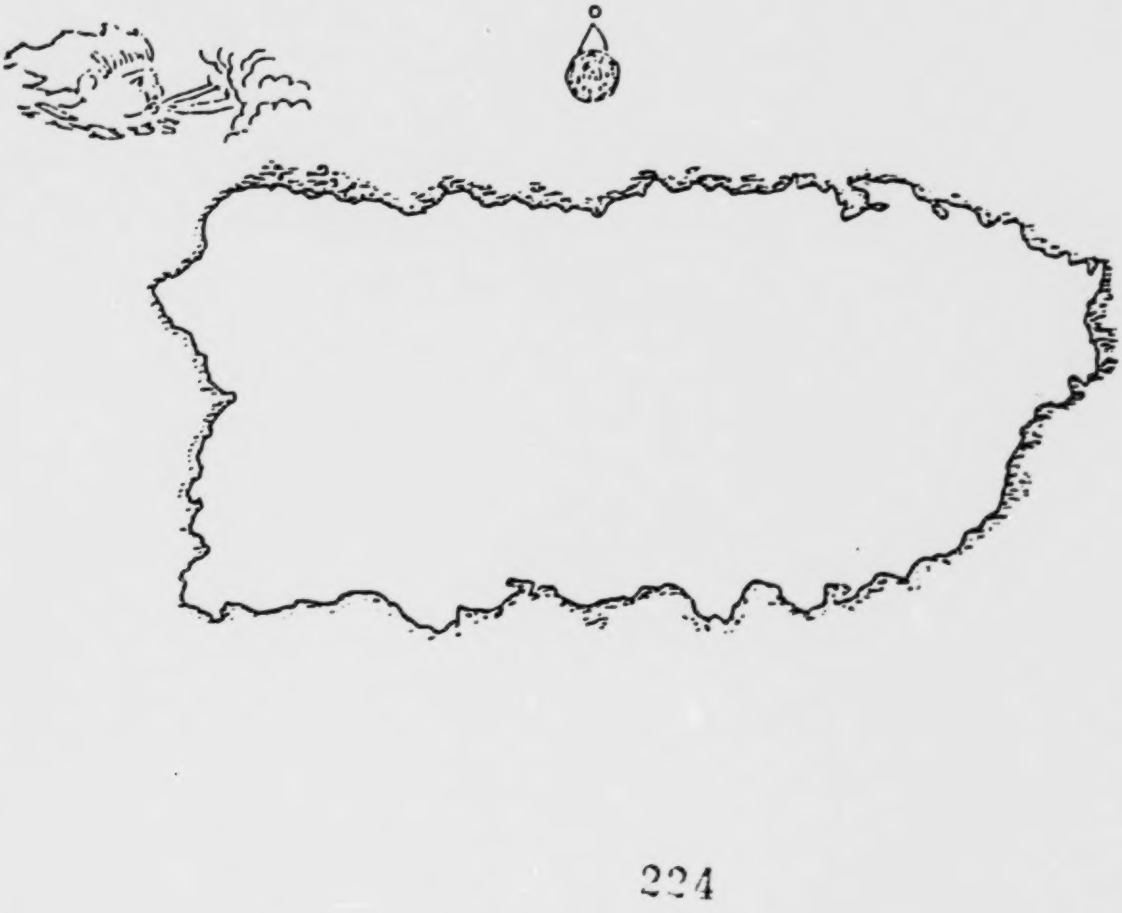
Modo: "TPR" señalando los sitios, cada alumno pregunta a otro un lugar y donde está. Revisión de los puntos cardinales dados anteriormente.



Tareas:

Termina la información que falta en español. En el año ________ Colón hace su ________________ viaje al Mundo Nuevo y llega a lasIslas Bahamas y las nombra ____. El nombre indio de las islas es ______________________________. El el año ______________ Colón hace su ________________ viaje y llega a la isla de __________________ que los indios se llaman Borinquen. En el año______________ Colón hace su ______________ viaje a la isla de Cuba que los indios le llaman. ________________. En el año ______________ Colón hace su ______________ viaje, su viaje final y llega a la ________________.

Lee el párrafo otra vez. Sabe mucho más información. Escribe 4 frases más sobre el primer viaje de Colón en español: la fecha, el año, los barcos, el sito de salida, lo que encontró, etc. Este preparado a leerlo a la clase y entregarlo despúes.



2. Escribe 5 frases acerca del dibujo en español y prepáralas para presentarlas en la clase.
3. Después de que los estudiantes conversan acerca de los dibujos, se procederán a hacer preguntas, el uno al otro sobre las mismas.

LECCION 5: EL ORIGEN Y LA NACIONALIDAD

Meta funcional: El alúmno podrá identificar la nacionalidad y el país de origen de las personas más importantes en la época de Colón.

Meta: ¿De dónde era Colón y las personas más importantes de su tiempo?

Motivacion: Según entran en la clase, repartir los imágenes de Colón, los Reyes Católicos, la Reina Isabel, el Rey Fernando, un rey moro, un esclavo, un indio taino, el Rey de Portugal, el Rey de Francia, el Rey de Ingleterra, un indio norteamericano, el Capitan Pinzón, un conquistador, etc.

Vocabulario:

1. español/a
2. italiano/a
3. arabe/moro/a
4. taino/a
5. indio/a
6. portuguese/a
7. francés/a
8. inglés/a
9. norteamericano/a
10. sudamericano/a
11. caribeño/a
12. Italia
13. España
14. Portugal
15. Africa
16. Africa del Norte
17. Ingleterra
18. Francia
19. Europa
20. europeo
21. Leones/a
22. Aragones/a
23. el Caribe

Prcedimiento: Reparta un cliché con las nacionalidades que quiere usar. Use TPR para identificar a Colón, etc. Nombre a los reyes. Busque el indio, busque a un italiano, un español, etc. ¿Quién es de España, etc.? Recoja los dibujos y póngalos en la mesa. Elija alumnos a señalar los dibujos que mencione. Pregunte quién tiene el dibujo de alguién de España, etc. Al final deje que los alumnos hagan las preguntas el uno al otro. Reparte una hoja con imagénes (pequeñas) de los que se han usado en la lección, a cada alumno.

Tares: Mire las imágenes en la hoja y mira la hoja con las nacionalidades y de a cada imagen una nacionalidad. Después haz frases en voz alta diciendo la nacionalidad de cada imagen para poder decirlas bien en la clase mañana. Escribe 5 frases con la nacionalidad de 5 de las imágenes, recordando lo que dijimos en la clase.

LECCION 6: LOS NUMEROS ORDINALES Y LOS AÑOS

Revision: Revise las tareas. Haga que los estudiantes con los mejores escritos suban en frente de la clase y que lean sus trabajos. Coloque los mejores escritos en las paredes de la sala.

Meta Funcional: El estudiante podrá ordenar los hechos en la vida de Colón por los años y saber como decir los años en español.

Meta: ¿En que años pasan los hechos más importantes en la vida de Colón?

Modo: Según entran los alumnos en la clase, reparta rótulos de los años y los dibujos. En la pízarra escriba los años de los hechos más importantes. Mande 5 alumnos a escribir los hechos al lado de los años en la pízarra. Mientras que los alumnos se emparejan use TPR para ver si saben los años. Señale 1503, señale el año que

LECCION 7: LA GEOGRAFIA DE ESPAÑA

Meta funcional: El estudiante podrá identificar los países y las ciudades del mundo hispano en los tiempos de Colón y hoy en día. Podrá localizar a los países y situarlos según los puntos cardinales.

Meta: ¿Cuáles son los puntos cardinales que ayudan a situar el mundo hispáno?

Vocabulario:

1. norte
2. este
3. sur
4. oeste
5. sureste
6. suroeste
7. noreste
8. noroeste
9. norte de......
10. en el norte de......
11. América del norte
12. América del Sur
13. las Antillas
14. El Caribe
15. Puerto Rico
16. Española
17. Haití
18. La Repúbica Dominicana
19. España
20. Italia
21. Portugal
22. Francia
23. Ingleterra
24. Genova
25. Barcelona
26. Madrid
27. Cordoba
28. Toledo
29. Granada
30. Sevilla
31. Cadíz
32. Palos
33. Las Islas Canarias
34. Cuba
35. La Florida
36. Africa
37. Marruecos

Materiales: Mapa deEspaña, Europa, Nuevo Mundo, Mundo Viejo

Motivación: Colón comienza su viaje al Mundo nuevo el día 3 de agosto de 1492.

¿Dónde está Palos?
¿Dónde está Madrid?
¿Por qué es Palos importante?
¿Por qué es Madrid importante?
¿Dónde está____________?
Señale España, etc.

Los estudiantes en sus asientos con sus mapas. Estudiantes en frente de la clase.

Tareas:

A. Localizar los lugares/sitios siguentes en el mapa.
B. Escribe una frase que localiza el sitio en español.

1. España
2. Madrid
3. Portugal
4. Barcelona
5. El Mar Mediterráneo
6. El Océano Atlantico/El Océano Mar
7. Las Islas Canarias
8. Francia
9. Palos
10. Granada

LECCION 8: LA GEOGRAFIA DEL MUNDO NUEVO

Meta funcional: El estudiante podrá localizar los lugares más importantes en el mundo nuevo donde Colón paró en sus cuatro viajes.

Meta: ¿Cuáles son las cuatro rutas de Colón?

LECCION 9: LA GEOGRAFIA - REVISION

Corrige los párrafos, dos alumnos los escribirán en la pizarra. Los otros los leerán y harán preguntas el uno al otro sobre los contenidos de los mismos.

Meta funcional: El estudiante podrá hablar del primer viaje de Colón y saber los hechos más importantes del viaje.

Meta: ¿Cómo es el primer viaje de Colón?

Modo: Dos estudiantes pondrán sus párrafos en la pizarra.
Dos estudiantes leerán sus párrafos a la clase.
Los estudiantes preguntarán uno al otro, la información de los mismos.

Posible información sobre Colón.
De información sobre los barcos.
Colón tiene 87 hombres.
Colón tiene 3 barcos.
Colón viaja en la Santa María.
Pinzón es el Capitán de la Niña.
Los barcos de Colón son carabelas.
Una carabela es un barco de dos o tres palos (masts), de reducido tonelaje y gran manejabilidad.
La Santa María es el barco mayor y tiene 70 pies de largo.
El día de Navidad la Santa María se hunde.

Tareas: Dibuja una escena del primer viaje de Colón para ilustrar lo que hayas escrito.
Traiga "styrofoam" de cajas de fruta o pollo para transferir tu dibujo y hacer una impresión.

Escribe 5 preguntas para sacar la información arriba mencionada sobre el primer viaje de Colón.

Estudia para un examen sobre los puntos cardinales y la geografía del los dos mundos de Colón.

LECCION 10: LOS DOS MUNDOS DE COLON

Meta funcional: El estudiante podrá identificar los dos mundos de Colón y podrá tener un imagen del mundo en los tiempos de Colón.

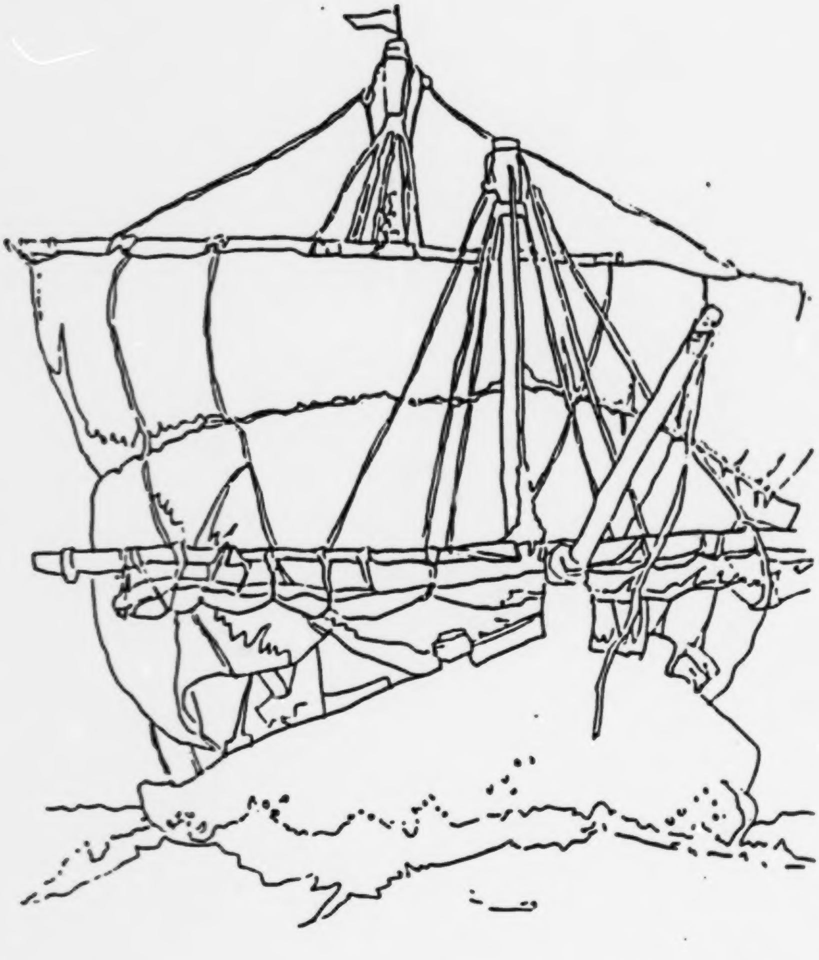
Materiales: Use recortes de los dos continentes América y Europa y Asia en tres colores distintos. Escribe Mundo Nuevo, Mundo Viejo La Indias por encima de ellos.

Meta: ¿Cuáles eran los dos mundos de Colón y qué importancia tenía el uno para el otro?

Motivación: ¿Qué es otro nombre para estas masas de tierra?
América, Asia, Europa.
¿A dónde se fue Colón?
¿Cúando se fue?
¿Cúantos barcos tenía?

Modo: Use "TPR" señale el continente nuevo; el continente viejo; señale a dónde se fue Colón, a dónde llegó; señale a Colón, los barcos, nombre los reyes católicos, nombre los barcos de Colón; nombre el Almirante de los Mares, Señale el mar Atlántico.

Reparte las tiras de los productos y cosas más comúnes que tenemos de cada uno de los lugares. Revise el vocabulario nuevo. Pregunte: ¿Quién tiene el café, etc.?



LECCION 11: LA GEOGRAFIA DEL NUEVO MUNDO

Meta funcional: El estudiante podrá identificar, señalar y situar los lugares más importantes en el mapa, saber los nombres de los lugares en español y saber los puntos cardinales.

Vocabulario:

1. España
2. Portugal
3. Madrid
4. Barcelona
5. El Mar Mediterráneo
6. El Océano Atlántic
7. Las Islas Canarias
8. Francia
9. Palos
10. Granada
11. Sevilla
12. Andalucía
13. León
14. Castilla
15. un país
16. una ciudad
17. una isla
18. una península
19. agua
20. la Península ibérica
21. Europa

Meta: ¿Cúales son los sitios más importantes en España?

Modo: Ponga las palabras de vocabulario en forma de listas y haga que los estudiantes señalen cada sitio poniendo una P enfrente de un país, A enfrente de un cuerpo de agua, C enfrente de las ciudades, I enfrente de las islas.

Motivación:
¿Cuántos países hay?
¿Cuántas ciudades hay?
¿Cuántos cuerpos de agua hay?
¿Cuántos continentes hay, etc.?

Nota:
Vea en mapa adjunto. Cada alumno tendrá un mapa.
Use TPR. Señale España, el agua, etc.

Las Tareas:

1. Ordene el vocabulario según las categorías siguientes:
   Los Países; Las Cuidades; El Agua; Otros Cuerpos de Tierra.
2. Describe dónde está cada sitio del vocabulario usando los puntos cardinales aprendidos anteriormente.
   Ejemplo: España está en el este de Europa en la Península Ibérica.

LECCION 12: EL ESCUDO DE CRISTOBAL COLON

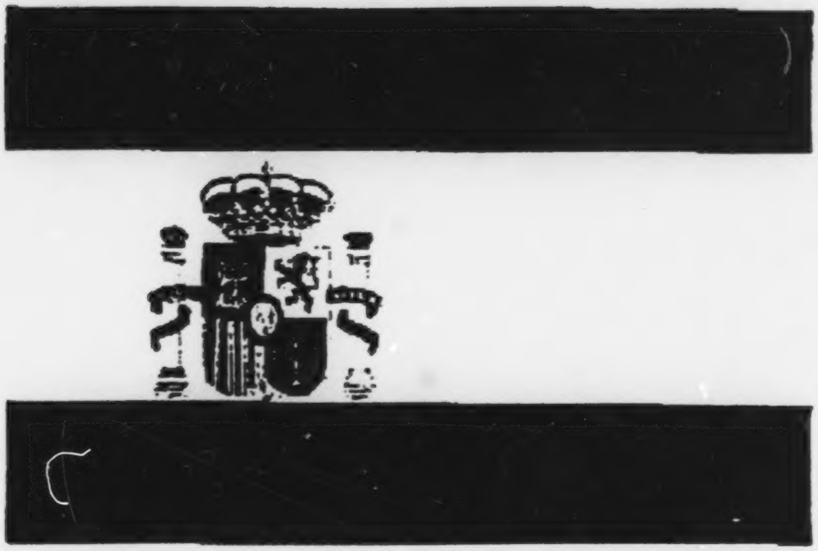
Meta funcional: El estudiante podrá entender el uso de escudos en la Edad Media y entender los símbolos en el escudo de Colón. También podrá diseñar un escudo original qué tendrá los símbolos de su familia y de él.

Meta: ¿Cómo es/era el escudo de Colón y que representa/representó?

Lectura: En mayo de 1493, para honrar sus descubrimientos, Cristóbal Colón recibió este escudo de los Reyes Católicos. El escudo de Colón contiene un castillo y un león, símbolos de los reinados de Castilla y León que se unen a consecuencia del matrimonio del Rey Fernando con la Reina Isabel. Las anclas simbolizan el título de Almiralte de Colón a la izquierda están las islas del Mundo Nuevo que descubrió. Al fondo esta el emblema personal de Colón.

¿Qué colores tiene el escudo?
¿Los colores tienen algún significado?
¿Qué representa cada color?
¿Cuáles son los colores de España?
¿Qué simbolísmo tiene rojo y amarillo?

Hoy en día usamos escudos también, pero se llaman "logos;" cómo son algunos "logos" o símbolos que conoces?



Vocabulario:

1. Honrar - to honor
2. recibió - received
3. escudo - sheild or coat of arms
4. castillo - castle
5. león - lion
6. reinados - kingdoms
7. unen/unir - to unite
8. matrimonio - marriage
9. anclas - anchors
10. almiralte - admiral
11. izquierda - left
12. descubrío/descubrir - to discover

Tareas: Busque un escudo (logo) en una revista, describa lo que representa en español en unas frases. Piense en el escudo que tendrías tú o tu familia, basado en las cosas que tu familia hace muy bien, o en los talentos y en los intereses que tienen. En la hoja que reparto dibuja tu escudo familiar, a lápiz. Esté preparado para explicarlo a la clase.

Trabajo: La creación de Escudos Personales de los Alumnos - Cortes de Linoleo.

LECCION 13: LA GEOGRAFIA DE LOS DOS MUNDOS

Meta funcional: El estudiante podrá identificar los lugares importantes del nuevo y del viejo continente y hablar de ellos en español.

Meta: ¿Dónde están los lugares importantes qué Colón visito?

Materiales: Use las formas de los dos mundos, el nuevo de un color y el viejo de otro, sin nada escrito en ellos.

Modo: Fije las formas a la pízarra y pregunte lo que representan. Ponga "Nuevo" por encima de uno y "Viejo" por encima del otro. Según sigue la lección, los alumnos pondrán los sitios más importante en la pízarra.

Revise los sitios dados anteriormente.

Use TPR. Señale el continente nuevo; el viejo, a dónde llegó Colón, las islas del Caribe; a los Estados Unidos; a Colón; a los barcos de Colón; a los reyes católicos; etc.

Nombra los reyes; los barcos de Colón; El amirante del Mar Océano, el Atlántico;

Reparta los dibujos de las cosas anterior mencionadas.
¿Quién tiene el rey Fernando, etc.?

Preguntas:
¿Qué es otro nombre para estas dos masas de tierra? América y Europa.
¿A dónde se fue Colón?
¿Cómo se fué?
¿Cuándo se fué?
¿Cuántos barcos tenía?

Las Tareas: Identifique 5 de los dibujos con una frase en español debajo de él. Pegue los dibujos en una hoja de tu cuaderno.

LECCION INTRODUCTORIA 14: LOS DOS MUNDOS DE COLON

Modo: El estudiante verá dos listas de palabras, una de cosas del nuevo mundo que introducían al viejo mundo y una que muestra los productos que introducían del viejo mundo al nuevo mundo.

Nuevo al Viejo

1. el maíz
2. la bátata
3. el tomate
4. la pimienta
5. el pimiento
6. el chilé
7. el cacao (el chocolate)
8. la vaínilla
9. los fríjoles
10. la calabaza
11. el casabe
12. el cacahuete/manís
13. la guava
14. el girasol
15. la petuña
16. la azuzena
17. la dalhia
18. el pavo
19. la llama
20. la vicuña
21. la cotorra
22. el cayman
23. el panapen
24. el ají
25. las patatas
26. la quina
27. el tobaco
28. el melón
29. las orquidias
30. el loro
31. el manatí
32. el guacamayo
33. el aguacate
34. el mango
35. la piña
36. la guayaba
37. la yuca
38. el coco
39. la papaya
40. la hamaca
41. el güiro
42. la canoa
43. la guanábana

Del Mundo Viejo al Mundo Nuevo

1. el caballo
2. el cerdo
3. la vaca
4. la oveja
5. el pollo
6. la abeja
7. el café
8. el trigo
9. el arróz
10. la cebada
11. el repollo
12. el azúcar
13. el nabo
14. la lechuga
15. la pera
16. el melocotón
17. la manzana
18. el limón
19. la naranja
20. el platano
21. el olivo
22. el gladiolo
23. la lila
24. el clavel
25. el tulipán
26. el narciso
27. la margarita
28. crab grass
29. dandelion
30. la cabra
31. el encaje
32. el punto
33. la guitarra
34. violín

¿Por qué hay dos listas distintas?
¿Qué quiere decir ____________________ en inglés?
¿Qué otro nombre hay para estas dos masas de tierra?
¿A dónde se fue Colón?
¿Cómo se fué?
¿Cuándo se fué?

Modo: Explique las palabras en inglés. De a cada estudiante una palabra para buscarla en el diccionario o en la enciclopedia y un papel para dibujar la palabra.

Tareas: Escribe 5 frases sobre tu palabra para definirla. Por ejemplo: el güiro - El güiro es un intrumento músical tocado por los indios cuando Colón llegó al Caribe. Se hace un güiro de una calabaza seca. Se toca el gúiro con un peine raspandolo. Suena como raspando.

Dibuje tu palabra y compre el producto, o recórtelo de una revista.

Nota: Se decorará la sala con los productos, las palabras en español y inglés, si es necesario, y con las imágenes que hayan dibujado los alúmnos.

Cuando se ha termindo de colocar todos los productos se puede ponerlos en la caja mágica y hacer TPR para que los estudiantes se familiaricen con los objetos.

LECCION 15: LA SOCIEDAD ESTATAL QUINTO CENTENARIO

Functional Aim: Students will read about La Sociedad Estatal Quinto Centenario and its activities, so as to better understand the celebrations that Spain is planning in 1992.

Aim: ¿Qué pasó en el año 1992?

Questions:

1. ¿Qué es la bandera que ves al principio del artículo?
2. ¿Qué representa?
3. What is theEEC?
4. When did Spain become a member of it?
5. What does it do?
6. What special activities is Spain planning for 1992?
   Launch its first telecommunications satellite.
   Hosting the Olympic Games in Barcelona.
   World's Fair in Sevilla
7. How many countries will be represented at the Expo?
8. What project has theSociedad Estatal Quinto Centenrio undertaken?
9. What are caravels and where are they going?
10. How can historians know what the caravels were like?
11. How were ships in the 15th century built?
12. Where is the Pinta, the Niña?
13. What is the picture in the top left hand corner of the article?
14. What kind of a boat was the Santa María?
15. Which of the ships was Colombus' favorite?
16. What happened to the Santa María?
17. What was built out of wood from theSanta María?
18. On October 12, 1492 where did Colombus land?
19. When did he return to Spain from his first voyage.?

Tareas: Reread the entire article. Even row answer questions 1-10, odd rows and back answer questions 11-20. Be ready to discuss in class. Discuss in a paragraph in English - What is "Aventura '92"?

LECCION 16: ASPECTOS DEL MUNDO EN 1492

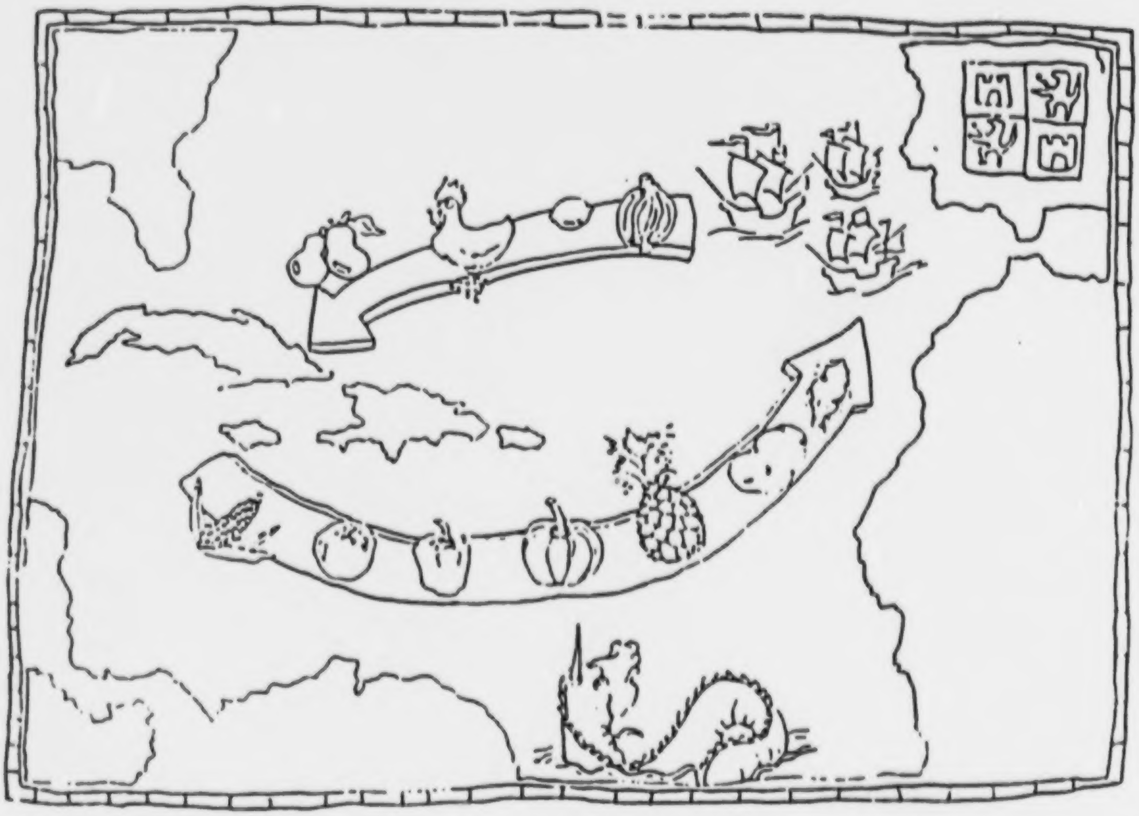
Posibles temas para conversación:

1. population
2. work
3. play
4. religion

11. power
12. rivals
13. luxuries
14. industry

5. language
6. housing
7. food
8. infant mortality
9. life expectancy
10. diseases

15. buildings
16. trends
17. money
18. business
19. slavery
20. law



LECCION 17: HAY/NO HAY EN 1492

Meta funcional: El estudiante podrá pensar en cómo era el mundo en 1492 y hablar de las cosas que hay/había y que no hay/había.

Meta: ¿Cuáles son las cosas que hay/no hay en el mundo de 1492?

Motivación: Prefieres vivir en el mundo de Colón o ahora, ¿por qué?
¿Qué cosas hay ahora que no había entonces?
Haga una lista en la pízarra (por ejemplo)

No hay
luz eléctrica
motores
gasolina
gas natural
correos
radios
televisores
discos
esterios
cine
bombillas
videos
walkman
frigoríficos
aviones
libros de imprenta
impresos
hospitales
sindicatos
calefacción
aire acondicionado
esclavos
cuartos de baño
teléfonos
deportes
micrófonos
vacunas
inspección de la comida
el SIDA
el polio
rascacielos
anestesia
bibicletas
almacenes
contaminación
relojes
productos químicos
educación pública
coches/carros
micro-ondas
comida congelada
holografía
drogas

Hay
barcos
aire puro
reyes
colchones de paja

braseros casas de barro/ladrillo/cemento
especias pare conservar la comida
comida natural
armadura
espadas
cañones
arcos/ flechas
enfermedades
bandas de música
universidades
iglesias
fábricas
médicos
artistas
artesanos
mercaderes
monjas/ frailes
superstición
fé relioiosa
crimen
comida fresca

Charla: Ventajas y desventajas de los dos mundos

Tareas: Piense en 5 cosas que llevarías de viaje contigo que son importantísimas para tí. Piense en 5 que llevarías en el tiempo de Colón, si fueras de viaje con él.

UN JUEGO DE VOCABULARIO

Colecionar objetos, dibujos, postales, sellos, etc. (10 cosas) Ponga la letra primera de cada objeto en las mesa. Ponga los objetos en la caja mágica. Cada alumno tiene 2 minutos para colocar 5 de los objetos y decir el nombre de ellos en voz alta. Un premio para el ganador. Otro alumno apunta los objetos en la pízarra y la clase copia las respuestas correctas. Para selecionar los concursantes escriba 2 números en un papel y los alumnos más próximos al número ganan.

LECCION 18: IR + A + INF. TU PROXIMO VIAJE

Meta funcional: El estudiante podrá proyectar un viaje que va hacer, usando una lista de las cosas que va a tener que llevar.

Motivación: ¿Te gusta viajar?
¿Dónde has ído?
¿Por cuánto tiempo?

Modo: Piense en un sitio donde te gustaría ir o donde has estado. Escriba una lista de las cosas que tienes que llevar.

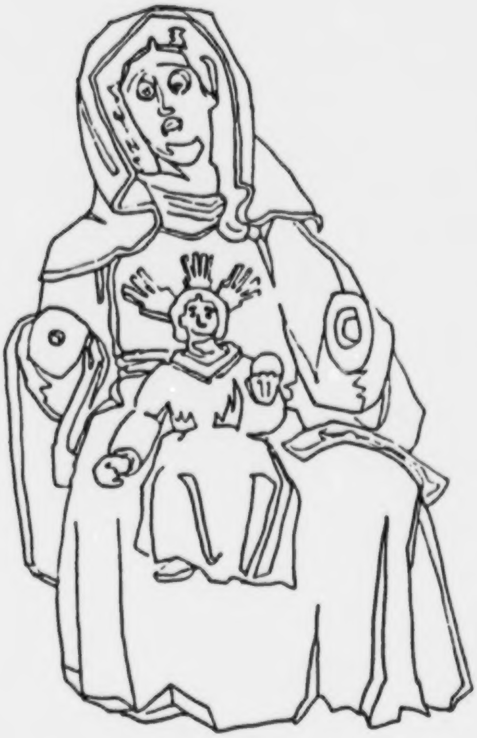
Tener	Necesito/ No Tengo
ropa	el billete
zapatos	alguilar un coche
papel para cartas	camera
lapíz y pluma	maleta
baraja	taxi
juegos	sellos
walkman	champú

C.D.'s

periódicos

Cancion: La Paloma

Tareas: Escribe la información en forma de un cuento. Diez frases.



Canción: **SOMOS EL BARCO**

Words and Music by Lorre Wyatt and Branches Music, 1988, from the recording HARP: Holly Near, Arlo Guthrie, Ronnie Gilvert, Pete Seeger, Redwood Records, 1985

Coro:

Somos el barco
Somos el mar
Yo navego en ti
Tu navegas en mi.

We are the boat
We are the sea
I sail in you
You sail in me

The stream sings it to the river
The river sings it to the sea
The sea sings it to the boat
That carries you and me

The boat that we are sailing on
Was built by many hands
The sea that we are sailing on
Touches every sand

So with our hopes we raise our sails
To face the wind once more
And with our hearts
Never sailed before

m. slone

LECCION 19: LOS DIALOGOS DE COLON

Meta funcional: Los estudiantes podrán escribir un diálogo sobre algún hecho en la vida de Colón y podrán representarlo con un mínimo de útiles para crear la acción y emoción del momento.

Meta: ¿Cómo eran/fueron son los momentos más importantes en la vida de Colón?

Modo: Cada estudiante elije un dibujo según entran en la sala. El estudiante buscará un compañero para trabajar con él y un tercero si hay tres personajes en el dibujo y escribirán un diálogo de 10 líneas mínimo en español sobre el hecho.

Primero se comentará sobre que pasa en cada dibujo, enseñando a los compañeros los dibujos.

Ejemplo:

1. Colón: Vuestra Majestad, ¿Por qué me trate Ud. de esta manera? Siempre he trabajado por la corona de España. Todo doy a Ud. Todas las tierras reclamo a su nombre. No hay una persona más fiel que yo.

2. La reina: Almirante Colón, circula rumores que Ud. y sus hermanos no gobiernan las Indias bien.

3. Colón: ¿Quién dice estas cosas? ¿Quiénes son mis enemigos?

4. El rey: No vamos a hablar delante de todas estas personas. Vamos a entrar en el palacio.

5. Colón: Soy inocente Vuestra Majestad. Dios es mi testigo. Soy fiel a la corona.

6. La reina: Ud. está cansado del viaje. Hablamos de esto manaña.

7. Colón: No puedo estar otro día en estas cadenas. No puedo dormir hasta que mi nombre este limpio.

8. El rey: Almirante, por favor, mañana. Enseñamos los documentos en cuestión.

9. Colón: Mis hermanos y yo estamos doloridos en el alma. Hemos perdido el respecto de todos ya.

10. Rey: Soy el rey y digo que la justicia está con nosotros. Manaña Almirante, mañana señores.

Los estudiantes escribirán los diálogos en clase con la ayuda del diccionario y del profesor que circulará por la clase ayudando y dando palabras e ideas.

Tareas: Termine los diálogos para manaña.
Usa el diccionario.
Escriba claramente.

Nota: El profesor mirará los diálogos y hará las correcciones. En la clase mientras que los alumnos harán una lectura o leerán un cuento el profesor hablará con cada grupo y revisirán el diálogo. Una vez corregido, se harán copias del mismo y se presentará en el orden en que occurió el hecho, delante de la clase o en frente de otras clases que han leído los diálogos como cuentos.

ROMANCE DEL DESCUBRIMIENTO

Navegaba don Cristóbal
rutas azúles del mar.
Por ser el segundo viaje
mil quinientos hombres van
en diecisiete bajeles,
con ganado y mucho más:
semillas de muchas plantas
que Europa a América da;
va mucha mercadería
para trocar y donar
y herramientas e instrumentos
para minas explotar.
Va mucha gente de iglesia
que en la fé han de bautizar
a toda la gente nueva
que en las nuevas tierras han.

A Cádiz, la bien pulida,
iban dejándola atrás,
-que esperanzas de oro y nombre
alas al tiempo le dan.-
¡Ay ricas tierras soñadas!
¡Ay oros de allende el mar!
Prósperos vientos encuentran
hacia el sur, !y cuánto más!...

Les florecían al paso,
-tantas y juntas están,-
islas sin nieblas, sin nieve,
verdecielo y verdemar.
Don Cristóbal, una a una,
pronto las hace nombrar:
Dominica y Guadalupe,
Marigalante... además,
San Martín y Santa Cruz,

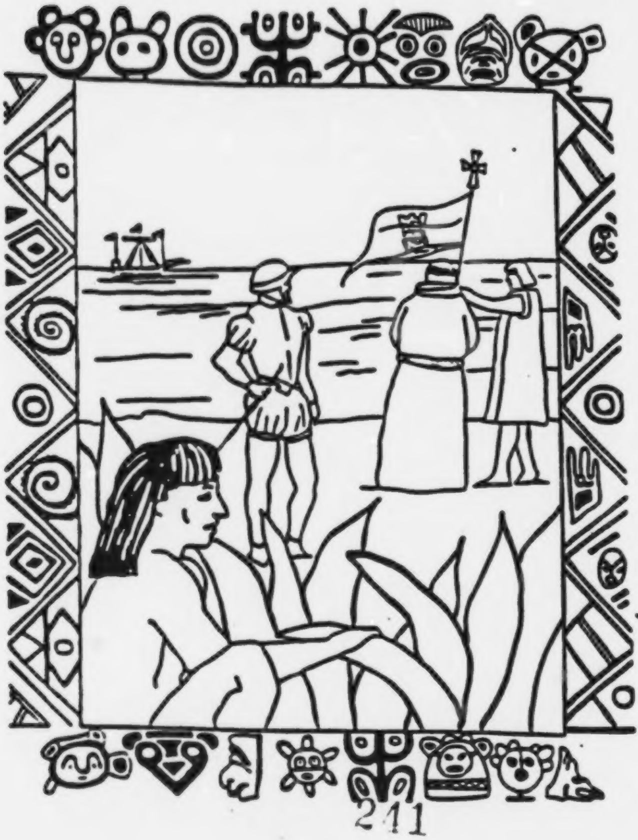
y Santa María un par.
...Y una sola tierra larga
que le pareció avistar,
era un conjunto de islas
que Vírgenes hizo llamar.

Por unos indios cautivos
dirigió su navegar,
del sureste al noroeste
por treinta leguas o más.
Segura rada espaciosa
les acoge al fondear,
y la tierra en manantiales
de agua dulce, besa al mar.

Diecinueve de noviembre
baja a tierra el capítan.

Las playas están desiertas.
La aldea des ierta está.
Puerto, llamó, de los Pozos
de la Aguada aquel lugar,
-que sus muchos manantiales
vecinos son de la mar.-

Isla bonita y lozana,
Boriquén de mi cantar,
te llamó San Juan Bautista,
don Cristóbal, capítan.
Qué tú le ofreciste aguas
para las ansias calmar
y él te bautizó por aguas,
San Juan Bautista, ¡San Juan!



LECCION 20: GRANDE, MAS GRANDE, LO MAS GRANDE

Meta funcional: El estudiante podrá hablar de los tamaños y las características de los barcos de Colón y aplicar los conocimientos a otras situaciones.

Meta: ¿Cómo son/eran los barcos de Colón?

Lectura: Colón prepara/ó tres barcos. La Niña, La Pinta y la Santa María. La Niña era/es las más pequeña - solo tiene/tenía 65 pies de largo. La Pinta era/es el barco más rápido y la Santa María la más grande - ella tiene/tenía 80 pies de longitud. Colón navega/ó en la Santa María. El Capítan Pínzon viaja/ó en la Pinta. La Santa María se hunde/hundío en diciembre de 1492 cerca de la costa de la República Dominicana y Colón tiene/tenía que volver a España en otro barco.

Ahora: Lee el párrafo y rellene las frases con la información correcta.

1. Colón tiene ____________________ barcos.
2. El barco mayor es ____________________.
3. El barcos más tiene ____________________ pies.
4. La carablea menor tiene ____________________ pies.
5. La carabela más rápida es ____________________.
6. Colón viaja en la ____________________.
7. El Capitan Pinzón viaja en el ____________________.
8. La ____________________ se pierde en una tormenta en diciembre.

Escribe 5 preguntas para sacar la información del párrafo.

Los alúmnos se harán preguntas sobre la lectura a su paraja.

Tareas: Dibuje uno de los barcos de Colón y escribe tres frases en español sobre ello debajo del dibujo. Esté preparado hablar sobre tu dibujo mañana en frente de la clase.

LECCION 21: EL PLAN DE COLON (Tener que + inf.)

Meta funcional: El estudiante podrá usar la expresión idiomática "tener que" al hablar de Colón y luego aplicarlo al hablar de su propia vida.

Meta: ¿Qué tiene Colón que hacer para convertir su plan en una realidad?

Ahora: Copie el párrafo de la pizarra y escribe tres preguntas para sacar su contenido (en español por supuesto).

Por ejemplo:
¿Cuándo se firman los contratos para el viaje?
¿Quién firma los contratos?
¿Cuándo quiere viajar Colón y por qué?
¿Por qué no quiere ir en el invierno?
¿Que busca para el viaje?

Lectura: En abril, después de seis años de espera, por fin se firman los contratos entre el rey y la reina y Colón. Colón quiere ir (viajar) antes del invierno, cuando hay muchas tormentas en el mar y por eso comienza a buscar marineros para su viaje.

Vocabulario:

1. después
2. por fín
3. firmar
4. tormentas
5. marineros

Motivación: Colón hace una lista de todas las cosas que tiene que hacer antes del viaje. ¿Qué pone en la lista? (Después de tener una lista estudiantil, pasar una lista de cosas que tiene que hacer antes de embarcar).

La Lista: Cosas que tengo que hacer hoy

buscar gatos para las ratas
buscar un traductor de árabe
comprar madera
comprar un compás
llevar agua
comprar vino
llevar armas
comprar gorros rojos para los marineros
buscar cañones para los barcos
comprar un diario
comprar comida
    galletas marinas
    sal
    carne
    queso
    pasas
    habas (frijoles)
    miel
    arróz
    almendras
    sardinas
    anchoas
    vino

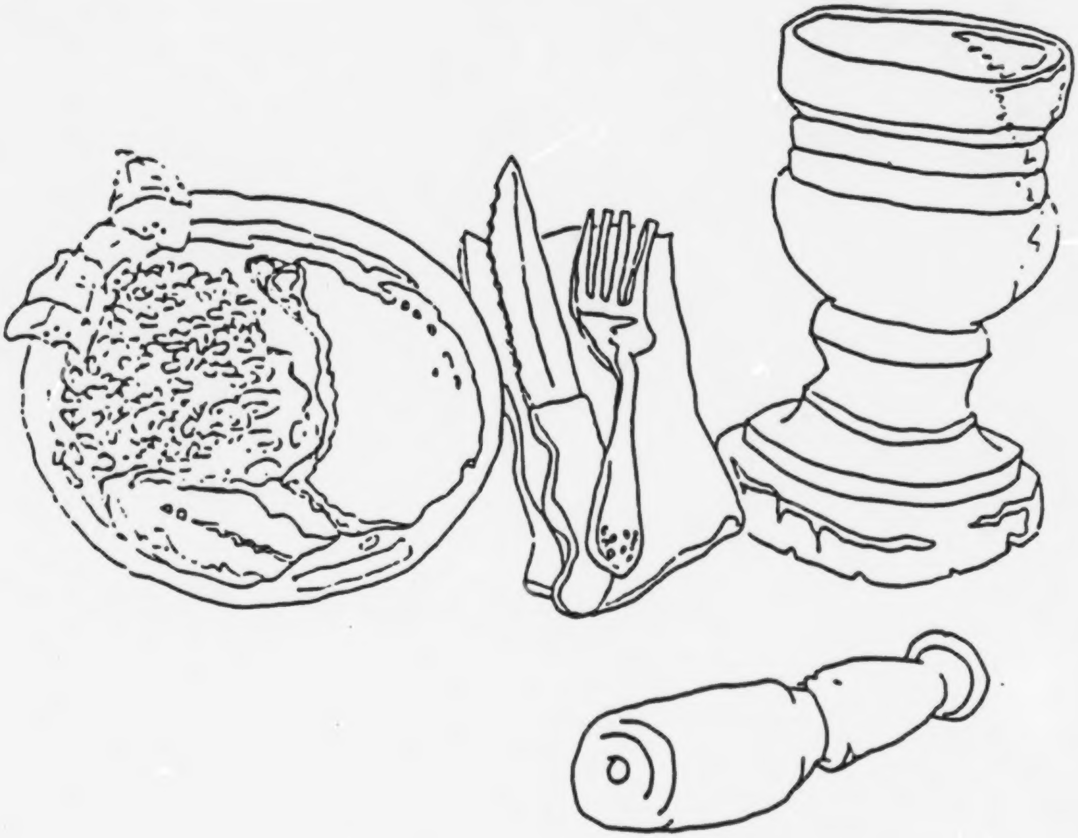
buscar un sacerdote para la misa de salida
llevar mapas del mar, del agua, de la tierra y estrellas
Biblias
buscar médicos
buscar un mozo (joven) para saber las horas
buscar un capitan para los otros barcos
buscar regalos para los indios - campanas, tijeras, cuchillos, monedas, agujas, alfileres, espejos, cuentas de cristal.
llevar 3 cartas de los reyes - el Gran Khan 2 cartas con espacios para poner los nombres de los soberanos donde visitamos.
llevar a Fernando y Diego a la escuela a la Rabida

Vocabulario:

1. traductor
2. árabe
3. madera
4. compás
5. vino
6. tierra
7. estrellas
8. vino
9. armas
10. gorros
11. cañones
12. diario
13. carne
14. queso
15. pasas
16. habas
17. almendras
18. sacerdote
19. anchoas
20. regalos
21. tijeras
22. monedas
23. cuentas
24. agujas
25. alfileres
26. espejos
27. soberanos
28. mozo

Tareas: Imagine que Ud es Colón. Escribe 10 cosas para hacer y 10 a comprar empezando cada frase con: Tengo que comprar______ y tengo que_____.

Busque uno de estas cosas en verdad o una foto de ello y traígala a la clase.



LECCION 22: EL CAMAROTE DE COLON

Meta funcional: El alúmno podrá hablar de las cosas que tenía que preparar Colón para el viaje y podrán hablar de las preparaciones que uno tiene que hacer antes de emprender una empresa.

Meta: ¿Cómo era/es el camarote de Colón?

Lectura: El camarote de Colón es/eras pequeño y tiene una cama con dorsel, una mesa y un armario con mapas dentro. Hay/había ventanas en tres paredes. Debajo de su camarote hay/había un cuarto muy pequeño para uno o dos oficiales. Los marineros dormían donde podían. No tenían camas.

Vocabulario:
1. camarote
2. dorsel
3. armario
4. oficiales

Modo: Los alúmnos depositarán sus cosas en la mesa (que hayan traido de la lista de ayer). Cada alúmno elije una cosa y lo tacha de la lista de ayer que está en la pizarra todavía. Uno hace la parte de Colón y dice: Tengo sal pero no tengo queso. Tengo que comprar queso, etc.

Tareas: Lee la hoja de trabajo y piensa en algo que quieres hacer en el futuro y complete la hoja "LO QUE QUIERO HACER"

Por ejemplo: Quiero tomar un curso de gimnasia.
Lugar:
Fecha:
Dinero que necesito:
Tengo que: llamar a Y para pedir información.
pedir dinero a mi padre.
preguntar a María si quiere ir conmigo.
comprar tenís y shorts
buscar un libro sobre la ginnasia en la biblioteca.
hablar con mis amigos sobre el idea.

LECCION 23: DESCRIPCION DE LAS PERSONAS EN EL MUNDO DE COLON

Meta funcional: El alúmno podrá aprender las palabras más frequentes usadas en describir a las personas y usarlas al hablar de las personas que conocen.

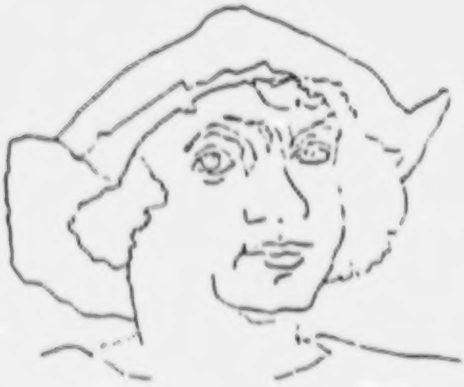
Meta: ¿Cómo son las personas que conoce Colón?
Colón La Reina Isabel El Rey Fernando Tainos

OJOS
PELO
ESTATURA
EDAD
CALIDADES
PROFESION
NACIONALIDAD
LUGAR DE NACIMIENTO
CALIDADES POSITIVAS
CALIDADES NEGATIVAS
SEXO

LOS ADJETIVOS
masculino/femenino
angel/diablo
inteligente/estúpido
loco/visionario
humilde/soberbio
obsesivo
activo/pasivo
valiente/cobarde
tímido/audáz
fanático
lunático
simpático/antipático
amigable
bueno/malo
pacifico/bélico
tranquilo/nervioso
religioso/ateo
independiente
generoso/mísero
alto/bajo
guapo/feo
moreno/blanco
saludable/enfermo
sencillo/sofisticado
sensible/insensible

Modo:
¿Qué cualidades crees que tenía Colón?
(Brainstorm at the board).
Revisar las palabras del vocabulario.
Rellene la gráfica.

Tareas:
Dibuje/colore uno de los dibujos de Colón según crees que era. Escribe 6 frases o más en español que describe una de las personas en la gráfica. Esté preparado a leerlo en la clase mañana.



LECCION 24: LA DESCRIPCION Y LOS ADJETIVOS

Meta funcional: El estudiante podrá usar los adjetivos en masculino y femenino, singular y plural para describir a Colón las personas que le rodeaban. También podrán aplicar las palabras descriptivas a personas que conocen ellos.

Meta: ¿Cómo son las palabras que usamos para describir a las personas?

Modo: De la caja mágica sacan nombres de las personas de la clase y tienen que decribirles. Los estudiantes no podrán comunicar con ellos. Estudiantes escriben en la clase. El profesor supervisa y da ayuda durante la clase. El profesor lee una descripción de un indio taino y los estudiantes adivinan quién es.

Tareas:
Complete las descripciones y páselas a limpio.
Mínimo de 6 frases completas.
Escribe el nombre de la persona que describes.

Note: This lesson is not finished. A Lesson or two describing Colón should go before it.

LECCION 25: LA FAMILIA DE COLON

Meta funcional: El estudiante podrá hablar de los parentescos de la familia de Colón y de su propia familia. Podrá rellenar su árbol genealógico.

Meta: ¿Cuáles eran la familiares de Colón y sus profesiones?

Vocabulario:

1. padre
2. madre
3. hermano/a
4. hijo/a
5. abuelo/a
6. bisabuelo/a
7. la familia
8. el tío/a
9. primo/a
10. extranjero/a
11. cartógrafo
12. tejedor
13. militar
14. marinero
15. navegante
16. sacerdote (cura)
17. mozo
18. almirante
19. capítan

Lectura: En 1451, en Genova, Italia, Susana Colón da a luz a un hijo. Ella le pone el nombre de Cristóbal como el santo patrón San Cristóbal, patrón de los viajeros. Cristóbal no iba a la escuela. De hecho no aprendió a leer o escribir hasta que era hombre. El y sus hermanos Bartolomeo y Diego ayudaban a su padre en el trabajo. Domenico, el padre de Colón era un tejedor de lana. El abuelo de Colón también era tejedor y su madre era la hija de un tejedor. Pero Colón no quisó ser tejedor de mayor-quiere ser marinero y ir al mar.

Ahora: Lee el párrafo arriba y contesta las preguntas sobre la familia de Colón.

¿Cómo se llama la madre de Colón?
¿Cómo se llama el padre deColón?
¿Tiene hermanos?
¿Cómo se llaman?
¿Qué profesión tiene el padre?
¿Qué es un tejedor?
¿Qué es la profesión de su madre?
¿Por qué no tiene profesión?
¿En qué año nace Colón?
¿Desde joven, qué quiere ser Colón?

LECCION 24: LA DESCRIPCION Y LOS ADJETIVOS

Meta funcional: El estudiante podrá usar los adjetivos en masculino y femenino, singular y plural para describir a Colón las personas que le rodeaban. También podrán aplicar las palabras descriptivas a personas que conocen ellos.

Meta: ¿Cómo son las palabras que usamos para describir a las personas?

Modo: De la caja mágica sacan nombres de las personas de la clase y tienen que decribirles. Los estudiantes no podrán comunicar con ellos. Estudiantes escriben en la clase. El profesor supervisa y da ayuda durante la clase. El profesor lee una descripción de un indio taino y los estudiantes adivinan quién es.

Tareas: Complete las descripciones y páselas a limpio.
Mínimo de 6 frases completas.
Escribe el nombre de la persona que describes.

Note: This lesson is not finished. A Lesson or two describing Colón should go before it.

LECCION 25: LA FAMILIA DE COLON

Meta funcional: El estudiante podrá hablar de los parentescos de la familia de Colón y de su propia familia. Podrá rellenar su árbol genealógico.

Meta: ¿Cuáles eran la familiares de Colón y sus profesiones?

Vocabulario:

1. padre
2. madre
3. hermano/a
4. hijo/a
5. abuelo/a
6. bisabuelo/a
7. la familia
8. el tío/a
9. primo/a
10. extranjero/a
11. cartógrafo
12. tejedor
13. militar
14. marinero
15. navegante
16. sacerdote (cura)
17. mozo
18. almirante
19. capítan

Lectura: En 1451, en Genova, Italia, Susana Colón da a luz a un hijo. Ella le pone el nombre de Cristóbal como el santo patrón San Cristóbal, patrón de los viajeros. Cristóbal no iba a la escuela. De hecho no aprendió a leer o escribir hasta que era hombre. El y sus hermanos Bartolomeo y Diego ayudaban a su padre en el trabajo. Domenico, el padre de Colón era un tejedor de lana. El abuelo de Colón también era tejedor y su madre era la hija de un tejedor. Pero Colón no quisó ser tejedor de mayor-quiere ser marinero y ir al mar.

Ahora: Lee el párrafo arriba y contesta las preguntas sobre la familia de Colón.

¿Cómo se llama la madre de Colón?
¿Cómo se llama el padre deColón?
¿Tiene hermanos?
¿Cómo se llaman?
¿Qué profesión tiene el padre?
¿Qué es un tejedor?
¿Qué es la profesión de su madre?
¿Por qué no tiene profesión?
¿En qué año nace Colón?
¿Desde joven, qué quiere ser Colón?

Las Tareas: Escribe las respuestas a las preguntas de clase.
Conteste las preguntas poniendo tu nombre en lugar del nombre de Colón.
Traiga una foto de tu familia o de tí cuando eras pequeño.
Rellene la hoja de trabajo con los miembros de la familia de Colón.

Canción: "La Paloma"

LECCION 25: MI VIAJE IMAGINARIO

Ahora: Lee el párrafo y rellene las líneas con la información necesaria.

Mi viaje a ____________________.

En el año ____________________ durante ________________ (la estación)
voy hacer un viaje de (duración __ a
______________________ (el lugar). Voy a ir (solo o con) ______________.
Voy a ir en (modo) __________________. Tengo las siguientes listas para
llevar conmigo. Tengo ______________ (5 cosas). Necesito ____________.
Quiero ir a _______________________ porque _______________________.

Cólon también se fue de viaje pero no podía llevar muchas cosas con él porque no las había. Haga una lista de 10 cosas que había y 10 cosas que no había.

Había	No Había
marineros	televisores
barcos	walkmans
gatos	radios
diario	motores
agua	teletipo
vino	morse
armas	luz eléctrica
espejos	impermeables
linternas	desodorantes
jabón	gasolina

LECCION 27: LAS CONVENIENCIAS DE NUESTRA EPOCA

Meta funcional: El estudiante tendrá una idea de como era la vida en 1492 y podrá comparar con las conveniencias que hay hoy. El estudinate tendrá una apreciación de lo arriesgado que era viajar entonces.

Meta: ¿Qué cosas tiene Colón para ayudarle con el viaje?

Modo: Según entran en la clase dividir la pízarra en:

Colón tiene	Colón no tiene

Mande 4 personas a la pízarra.
Mire las listas y expandar.
Deje tiempo para que los alúmnos copien las listas.

Tareas:

1. Escribe 8 frases (4 con tiene y 4 con no tiene) en español sobre Colón.
2. Escribe una lista de 10 cosas que tienen y 10 cosas que no tienen los Reyes Católicos.

LECCIONES EN PROYECTO

1. Si ibas de viaje al mar, ¿qué llevarías?
2. Rótulos en el periódico el día que se embarca Colón?
3. Rótulos en el periódico cuando regresa, del primer viaje, el segundo viaje, etc.
4. Si fueres un indio de entonces, ¿qué pensarías, qué harías?
5. Los positivos y los negativos del viaje de Colón.
6. Tipos de barcos y sus funciones.
7. Las Herramientas de Colón.
8. Las vistas y los sonidos del mundo de Colón.
9. 1492 los Arabes en España y su influencia.
10. Los exploraciones y los conquistadores.
11. Ciudades importantes de España.
    Barcelona y su importancia ayer y hoy
    Barcelona y los juegos Olímpicos Cobi, Gaudí
    Sevilla y su importancia ayer y hoy
    Sevilla y el Expo '92
12. Instrumentos musicales indíginas y Españoles
13. El poder de la Iglesia Católica en la Edad Media.
14. El Castillo y su importancia en la Edad Media.

Canciones Proyectadas

1. "La Borrinqueña"
2. "Guantanamera"
3. Buscar canciones folkloricas de cada lugar donde paró Colón.
4. Había Una Vez Un Barquito
5. El Temporal

Trabajos Proyectados en Nueva York

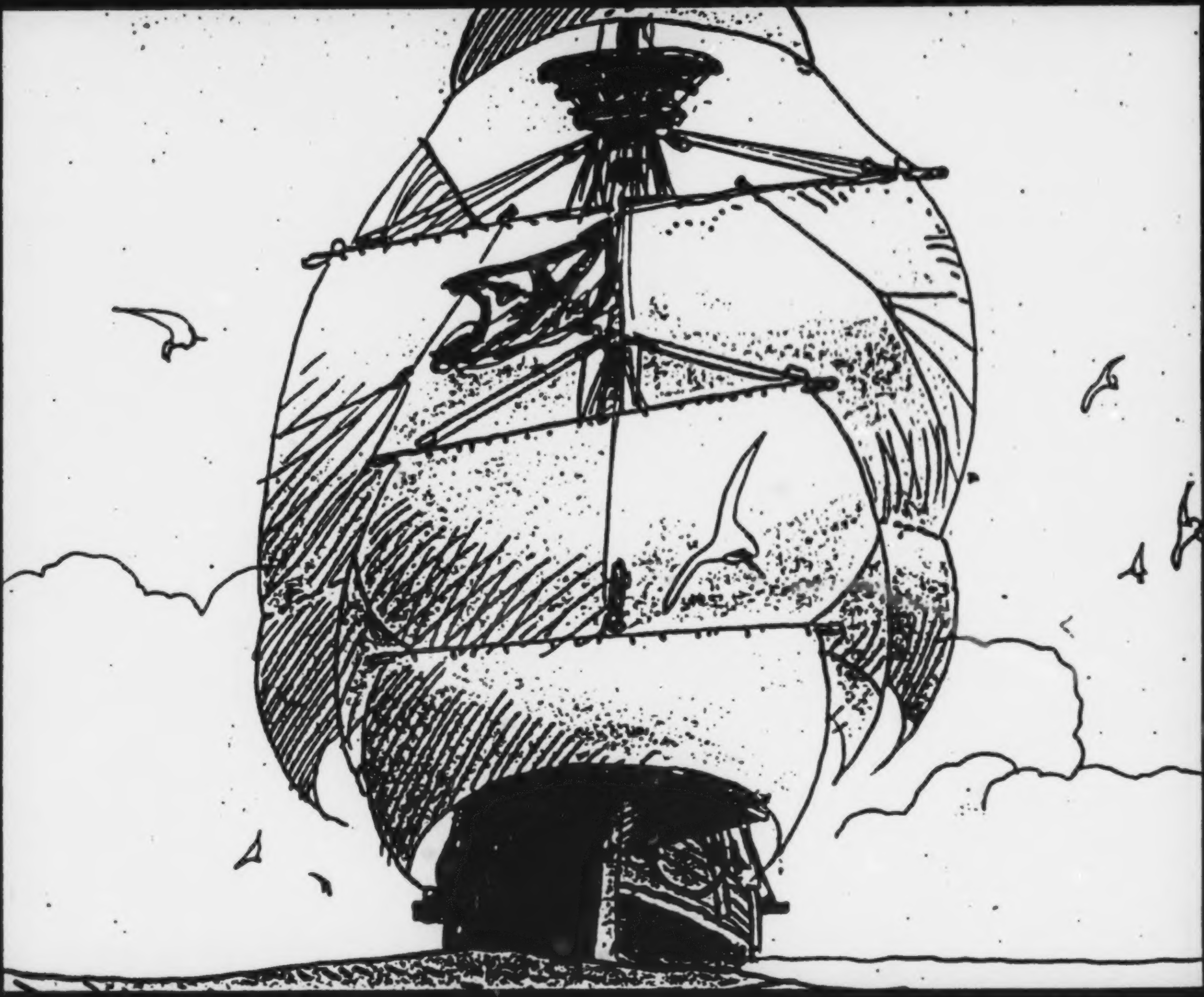
1. Al fín del curso llavar la clase en un barco pesquero a Long Island para que puedan saber como se siente ir en barco.
2. Viaje al museo de South Street Seaport donde hay una exposición de Colón.
3. Ver la serie PBS Los Descubrimientos de Colón.
4. Un viaje al Múseo Metropolitano para ver las armaduras.
5. Proyección de la películas: La Misión, El Bosque Esmeralda, Aguirre, Las Raíces del Rítmo Latino.

BIBLIOGRAFIA

1. "America Before Colombus." U.S. News and World Report, July 8, 1991: special section.
2. "America Before Colombus-1491." National Geographic, October, 1991: 1-14.
3. Colombus, Christopher. "My First Voyage." California: Bellerophone Books, 1990.
4. Colón, Crisóbal. Los Cuatro Viajes del Admiralte y Su Testamento. Madríd: España Calpe, 1946.
5. "Colombus Discovered." New York Times Magazine, August 11, 1991: 24.
6. Colón Hasta en la Sopa." Cambio 16, July 7, 1991: Madríd.
7. Davis, Kenneth C. Don't Know Much About History. New York: Avon Books, 6/91.
8. Dodge, Steven C. Christopher Colombus and theFirst Voyage to the New World. New York: Chelsea House Publications, 1990.
9. "500 Years of America." Hispanic, October 1990: 32.
10. "In the Footsteps of Colombus." TURESPANA, Secretrio General de Turísmo, 1990.
11. "Great Explorers, a Coloring Book on." California: Bellerophone Books, 1987.
12. Grun & Stein, Time Tables of History. New York: Simon & Schuster, 1979.
13. "Hableme de Puerto Rico, Libro Para Colorear." Rio Piedras, Puerto Rico, 1989.
14. "La Ruta del Nuevo Mundo." Barcelona: Incafo y Ediciones S.M., 1990.
15. Milanich, Jerald and Milbrath, Susan. First Encounters. Florida: University of Florida Press, 1990.
16. Mendoza, Ester Feliciano. Romancero de la Conquista. Rio Piedras, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
17. Osborne, Mary Pope. Christopher Colombus, Admiral of the Ocean Sea. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc., 1987.
18. "A Taste of Barcelona." New York: Newsday, July 21, 1991.

Materiales Quinto Centenario

1



235 252

El Contacto Cultural:

Javier Santos
Ministerio de Educación y Ciencia de España
California Department of Education
Noviembre 1991

LOS CAMBIOS EN LOS HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN

Es indudable que, desde un principio, la preocupación y necesidad de alimentarse ha sido el motor principal que ha movido al hombre, promoviendo el desarrollo de las diferentes civilizaciones. También resulta fácil comprender cómo los pueblos, en sus diferentes migraciones, han difundido sus hábitos de alimentación e incorporado nuevos usos de aquellas tierras nuevas que les acogieron.

No sería correcto comparar los hábitos de alimentación del continente americano y europeo antes de su encuentro para, ya que los sistemas de producción y alimentación de ambos mundos respondian, antes de la llegada de Colón, a diferentes modos de vida.

Por una parte la producción europea se basaba en la agricultura y ganadería, mientras que la caza y la pesca eran actividades de orden menor. La alimentación en el continente americano, por el contrario, se centraba en la caza y la pesca, así como en una agricultura básica.

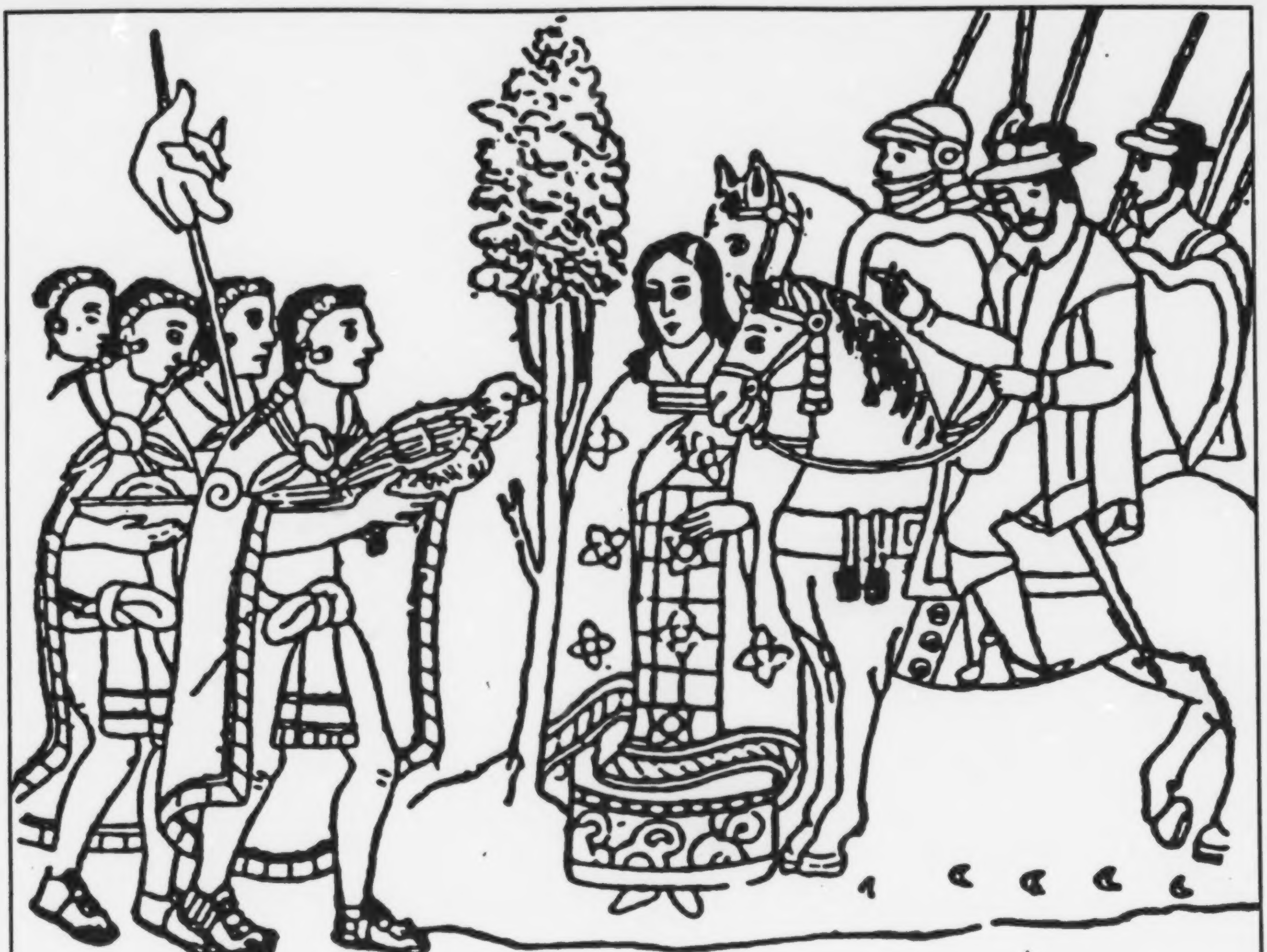
Pero quizás lo importante del Encuentro de civilizaciones del Viejo y Nuevo Mundo radique en la contribución recíproca que supuso una mejora en la alimentación de los pueblos a ambos lados del océano.

LOS INTERCAMBIOS EN LA FAUNA:

La aportación de la fauna americana a la economía europea fue muy modesta: ***pavos***, gallináceos salvajes, y salazones de bacalao. Esto se explica por la falta de ***animales domésticos***, con la salvedad de algunas zonas andinas del Perú. Precisamente fueron los españoles los primeros en introducir animales domésticos así como las técnicas básicas de ganadería en el continente americano. De esta forma, y gracias a las extensiones ilimitadas de pastos en un continente casi virgen en aquel momento, animales que se desconocían con anterioridad: ***ovejas, vacas, cabras, cerdos, caballos, burros, aves de corral y basta perros y gatos***, se multiplican con asombrosa facilidad, llegando incluso a pasar al estado salvaje. Lo cierto es que hoy en día la riqueza ganadera de los países americanos es muy superior a la de los países europeos.

La introducción de la ganadería en América, supuso no sólamente una mejora dietética para los pueblos nativos americanos, sino un cambio radical en las técnicas agrícolas y una auténtica revolución en lo concerniente al transporte humano y de mercancías.

Sería, sin embargo, injusto olvidar el papel que el ***bacalao***, una especie muy fecunda y cuyos porcentajes de reproducción superan a los de su captura, ha desempeñado durante siglos, a través de salazones, en la dieta de los países europeos y del resto del mundo como una de las fuentes básicas de proteínas animales.



LOS INTERCAMBIOS EN LA FLORA:

Es, sin embargo, la flora americana, la que supone una tremenda aportación a la alimentación mundial. La colonización de las tierras americanas por los imperios europeos (España, Portugal y Gran Bretaña a la cabeza) supondrá la extensión por todo el mundo de plantas originarias de América. Es el caso de la ***patata*** y el ***maíz*** que, junto con el arroz y el trigo, forman actualmente los pilares de la alimentación mundial. ***Tomates, boniato, cacao, mandioca, pimientos, calabazas, babas, aguacates, fresas, piñas, papayas, cacahuetes*** y ***arándanos*** son otros productos de la flora nativa americana que han tenido gran impacto en la alimentación mundial.

Más aún, su suelo fértil, generoso, extenso y variado acogerá a una lista interminable de productos del Viejo Mundo , multiplicando su producción hasta límites increíbles, y por tanto, abaratando su coste. Este es el caso de productos básicos en la economía actual de los países americanos tales y como el azúcar de caña, los plátanos, el café, trigo, arroz, cocos,etc. América se convierte, de alguna manera, en la reserva alimenticia de Europa, permitiendo en los siglos sucesivos el paso de la mano de obra de los campos europeos al comercio y la industria.

Recíprocamente, las tremendas mejoras que el transplante de tal variedad de especies vegetales a suelo americano, supone en los hábitos de alimentación y en la riqueza nutritiva de los pueblos nativos americanos, son indiscutibles.

1

ACTIVIDAD

Mercados del viejo y nuevo mundo

Nivel: Intermedio a avanzado

Tipo de Actividad:
Dramatización de una situación
Resolución de problemas

Objetivos lingüísticos:

Funciones comunicativas:

Solicitar productos en un lugar público (tienda o mercado)

Contestar afirmativa o negativamente con educación

Despedidas

Estructuras gramaticales:

Uso formal del "Usted"

Repaso de plurales y de nombres contables e incontables.

Buenos días/tardes
¿Tiene usted (aceite, perejil, cebollas,...)?
Sí, señora/señor — *Aquí tiene*
No, lo siento.
Muchas gracias — *De nada/ A usted*
Hasta luego/ Adios

Áreas léxicas: Productos alimenticios

Destrezas lingüísticas:

Integración de las cuatro destrezas lingüísticas básicas:

Comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita.

Organización:
Trabajo individual
Trabajo en grupos de cooperación

Materiales:

Tabla de *Intercambio de productos* (página 7)

Tarjetas de recetas y tarjetas de productos (páginas 8-14)

Hoja para clasificar los productos según los mercados

Procedimiento:

Se formarán, bien por sorteo, bien por elección, dos pequeños grupos de 2 ó 3 personas, que se encargarán de organizar en sendas esquinas del aula un mercado de productos del Nuevo Mundo (América), y otro de productos del Viejo Mundo (Europa). El resto de la clase se dividirá en grupos de 4 a 5 personas, atendiendo al número de estudiantes del aula.

Mientras los encargados de los mercadillos se familiarizan con los productos que han de vender, los grupos recibirán dos recetas que habrán de leer para saber los ingredientes que van a necesitar. Una vez preparados todos los grupos, enviarán a una persona de cada vez a hacer la compra.

Cada persona podrá pedir un máximo de dos ingredientes en uno u otro mercadillo. Si no lo hubiera en el mercadillo escogido, el encargado del mismo se lo hará saber, y el comprador habrá perdido uno de sus turnos. En una hoja se irán anotando qué productos se han conseguido en uno y otro mercado.

Ganará el juego aquel grupo que antes consiga todos los ingredientes para poder preparar sus dos recetas.

Sugerencias:

a.- Para niveles superiores, la actividad precisa adaptación.

b.- La dificultad del juego se puede aumentar de acuerdo al grado de conocimientos del idioma por parte de los estudiantes. Así se podrían introducir pesos, medidas, cantidades y precios a la hora de comprar los ingredientes sin que por ello se necesiten nuevas tarjetas. Se recomienda en todo caso que las estructuras que para ello se necesitan sean practicadas con anterioridad.

c.- Se sugiere montar las tarjetas de recetas en fichas de 8"x5", las de ingredientes en fichas de 5"x3", y las de productos en fichas de menor tamaño, si se pueden conseguir. Luego, plastificar.

Intercambio de Productos Alimenticios

Nativos Americanos

Maíz
Patata
Boniato
Tomate
Cacao
Mandioca/Yuca
Cacahuete/...
...Cacahuate/ Maní
Pimiento y chile
Calabaza
Alubia/Haba/...
Habichuela/...
...Frijol/ Judía...
...(kidney /green and Lima bean)
Piña
Papaya
Aguacate
Fresa (cultivada)
Arándanos(cranberry y blueberry)
Vainilla
Camote
Capulín
Chayote
Pimentón

Pavo
Bacalao

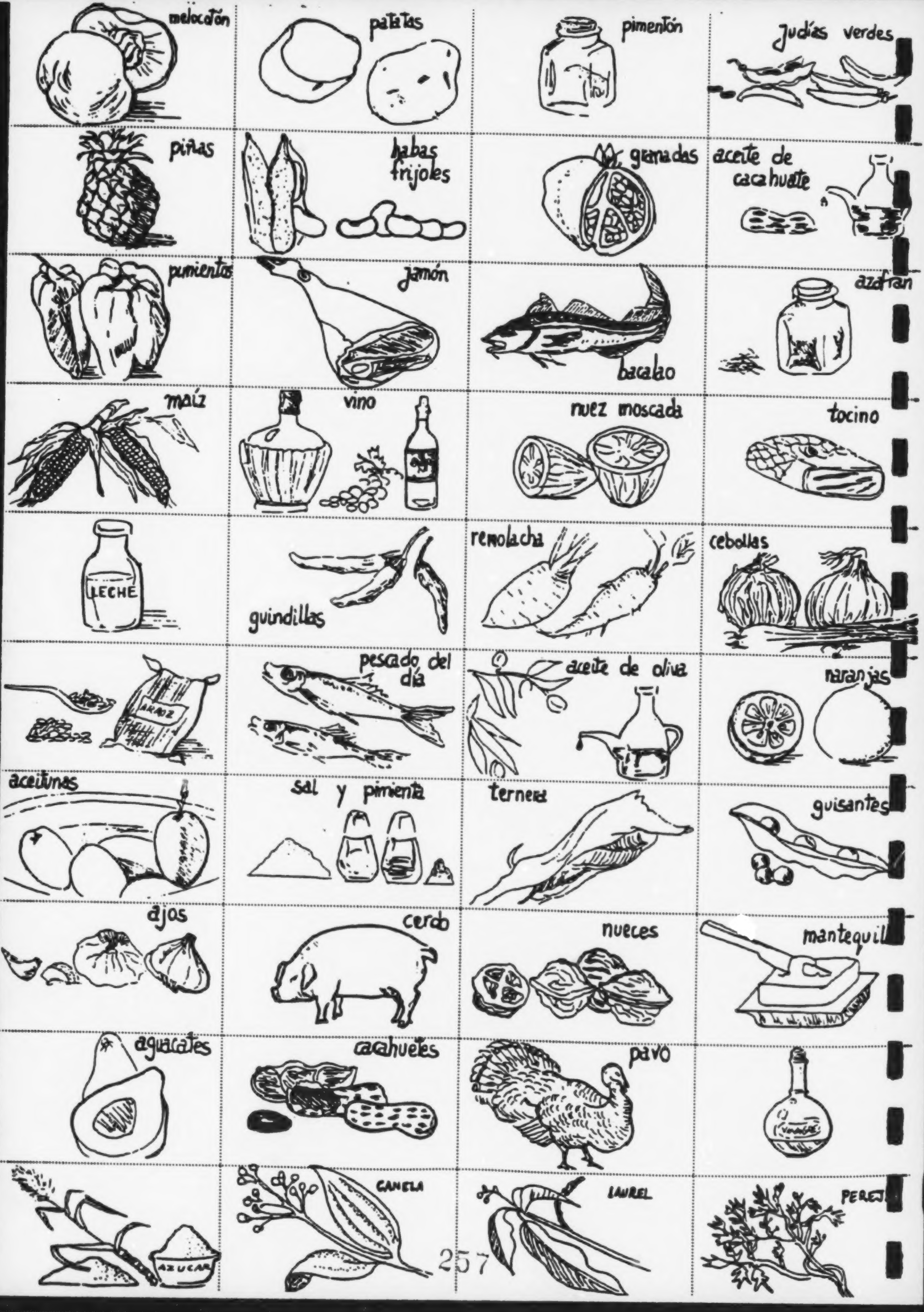
Productos de Europa, África y Asia, importados a través de españoles, portugueses, británicos...

Trigo
Cebada
Café
Caña de azúcar
Remolacha
Lechuga
Repollo/ Berza
Rábano
Cebolla
Ajo
Perejil
Zanahoria
Berenjena
Espinacas
Endivias
Nabos
Garbanzos
Judías verdes (broad beans)
Lentejas
Guisantes
Plátano/Banana
Uva
Cítricos (naranja, limón, mandarina)
Melocotón
Albaricoque
Ciruela
Granada
Manzana
Pera
Melón
Almendra
Nuez
Castaña
Oliva/Aceituna
Pimienta
Clavo
Canela
Laurel
Tomillo
Romero
Gengibre
Azafrán
Cilantro
Mostaza

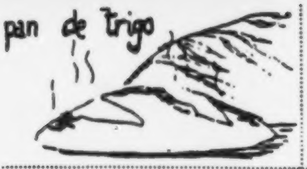
Animales domésticos

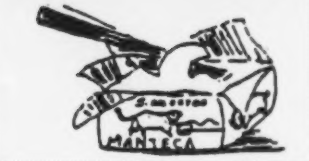
Ganado vacuno (vaca, toro) y sus productos (leche, mantequilla, carne de ternera, queso ...)
Cerdo/Puerco y sus productos (jamón, manteca, tocino,...)
Cabra y sus productos
Oveja y sus productos (leche, queso, carne de cordero...)Aves de corral (gallina, pato ganso,...) y sus productos (huevos, carne de pollo...)
Caballo
Mula

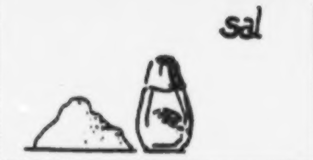
TRAJETAS DE PRODUCTOS

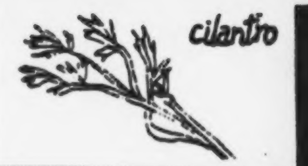

melocotón
patatas
pimentón
judías verdes
piñas
habas
frijoles
granadas
aceite de cacahuate
pimientos
jamón
bacalao
azafran
maíz
vino
nuez moscada
tocino
LECHE
guindillas
remolacha
cebollas
ARROZ
pescado del día
aceite de oliva
naranjas
aceitunas
sal y pimienta
ternera
guisantes
ajos
cerdo
nueces
mantequil
aguacates
cacahuetes
pavo
VINAGRE
AZUCAR
CANELA
LAUREL
PEREJ

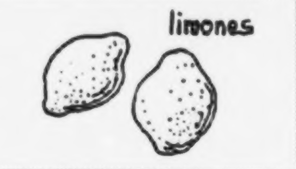
Ilustraciones: Adela Murgui

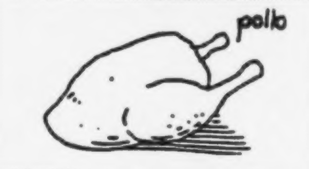

pan de trigo

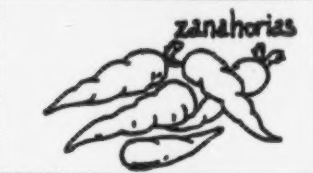


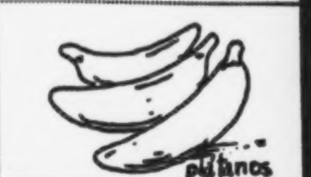

sal

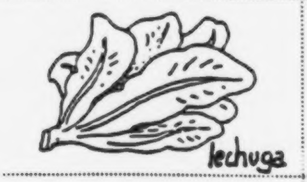

cilantro

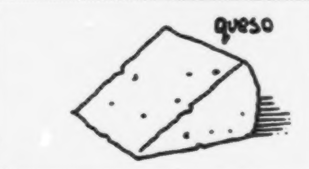

limones

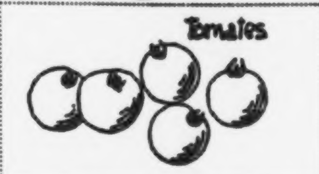

pollo

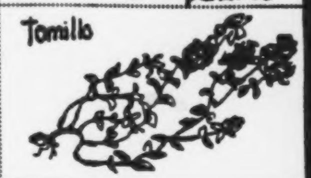

zanahorias

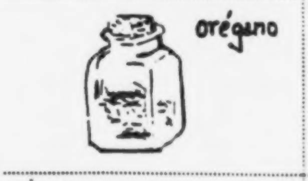

plátanos

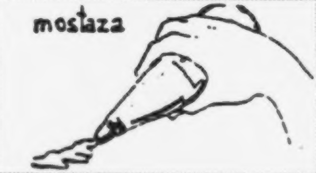

lechuga

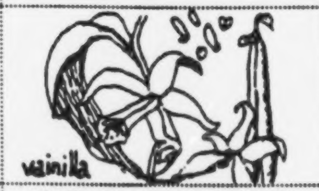

queso

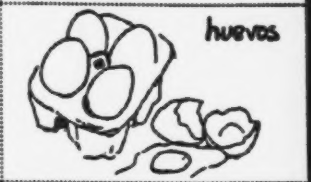

Tomates

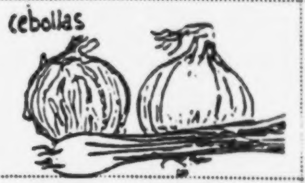

Tomillo

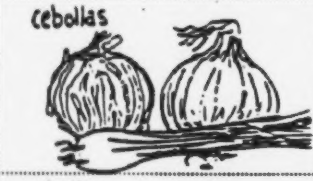

orégano

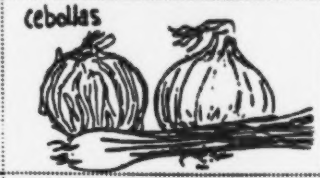

mostaza

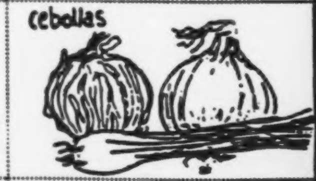

vainilla

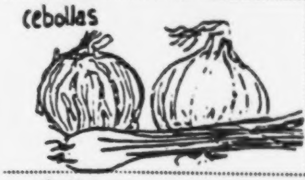

huevos

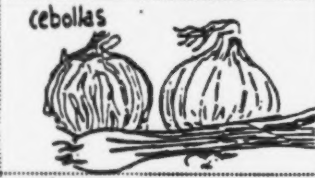

cebollas

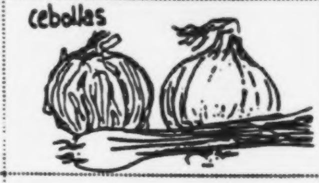

cebollas

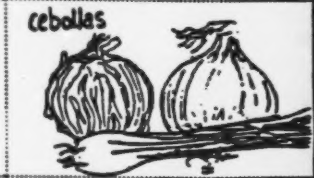

cebollas

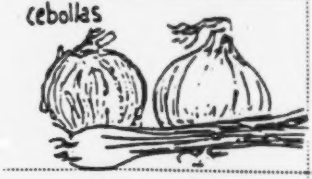

cebollas

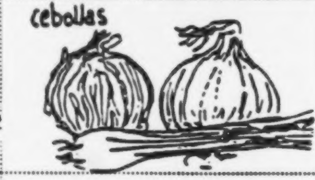

cebollas

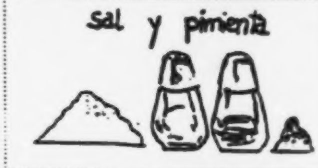

cebollas

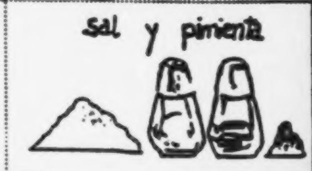

cebollas

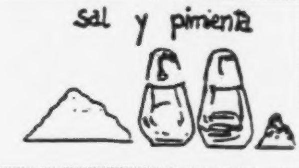

cebollas

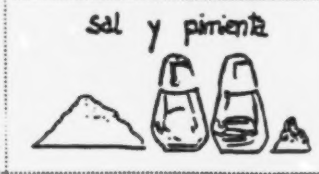

cebollas

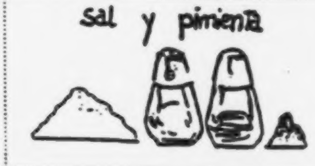

cebollas

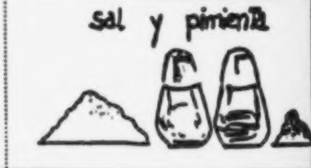

sal y pimienta

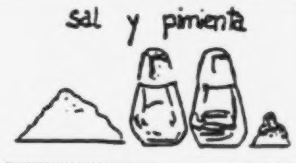

sal y pimienta

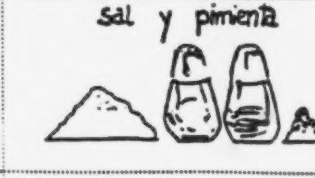

sal y pimienta

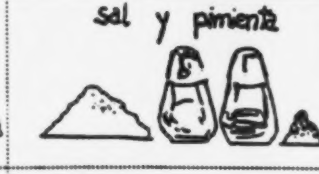

sal y pimienta

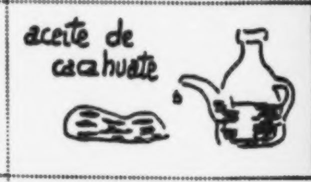

sal y pimienta

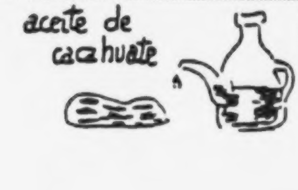

sal y pimienta

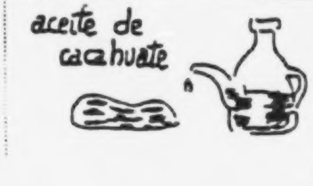

sal y pimienta

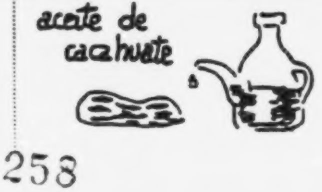

sal y pimienta

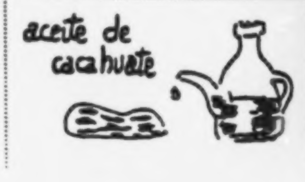

sal y pimienta


aceite de cacahuate


aceite de cacahuate

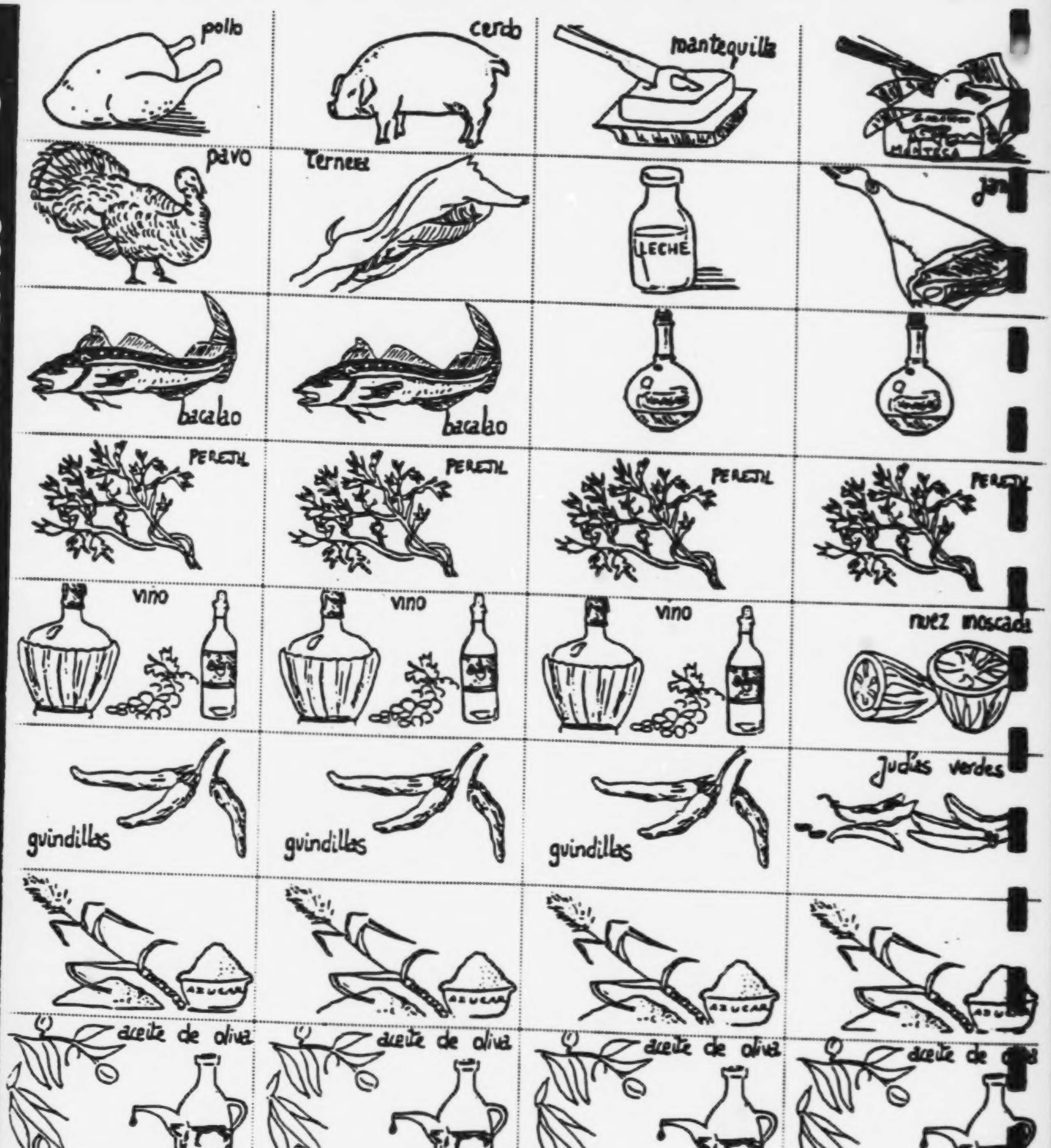

aceite de cacahuate


aceite de cacahuate

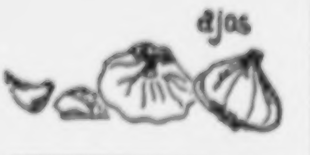
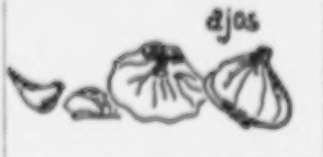
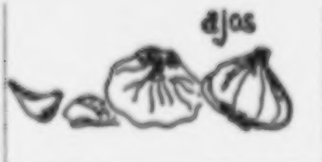
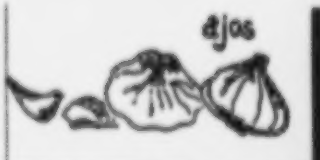

aceite de cacahuate

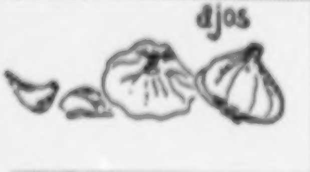
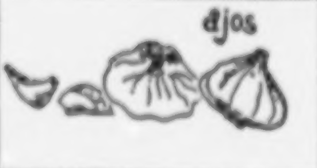
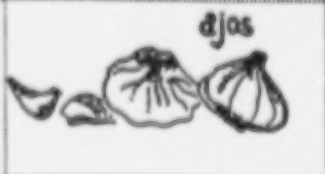
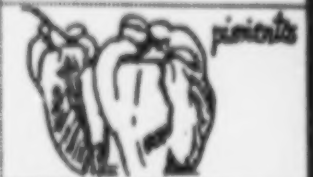
III

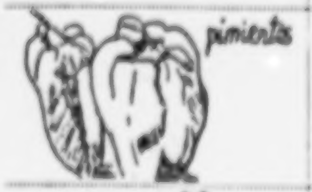
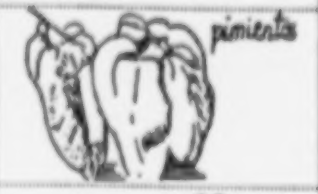
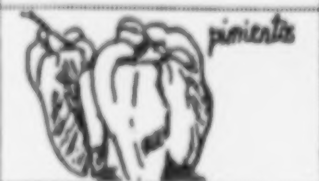
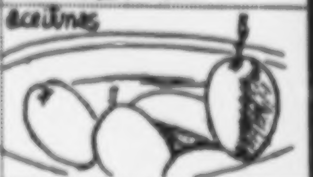
TRAJETAS DE PRODUCTOS

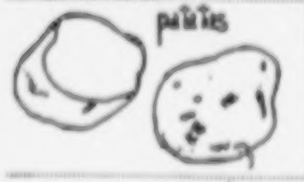
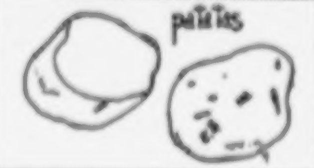
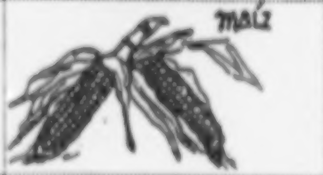
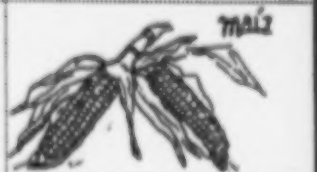

pollo
cerdo
mantequilla
MANTECA
pavo
Ternera
LECHE
jam
bacalao
bacalao
PEREJIL
PEREJIL
PEREJIL
PEREJIL
vino
vino
vino
nuez moscada
guindillas
guindillas
guindillas
Judías verdes
AZUCAR
AZUCAR
AZUCAR
AZUC
aceite de oliva
aceite de oliva
aceite de oliva
aceite de
aceite de oliva
ARROZ
ARROZ
lechug
guisantes
guisantes
pimentón
pimentón

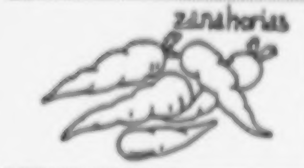
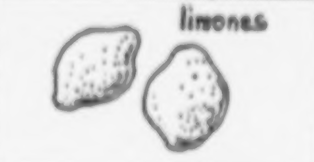
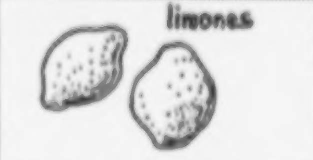
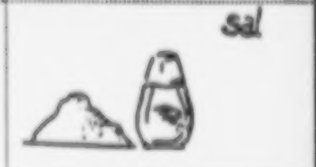
Ilustraciones: Adela Murgui

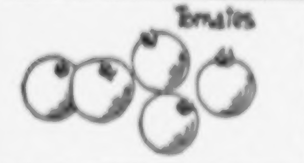
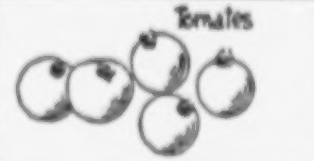
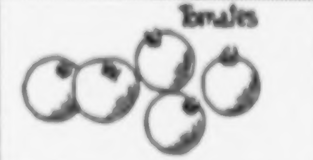
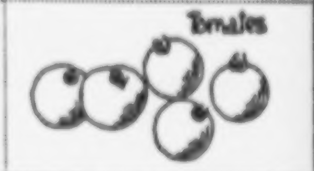

ajos

ajos

ajos

ajos

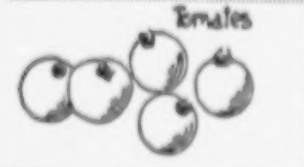
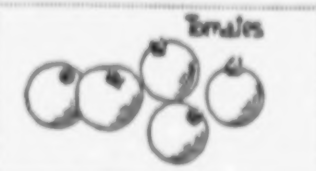
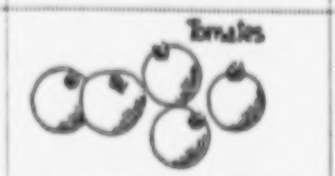
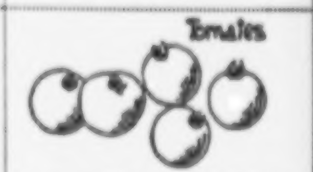

ajos

ajos

ajos

pimientos

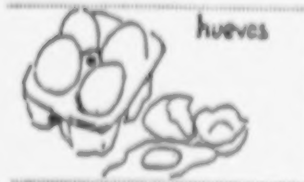
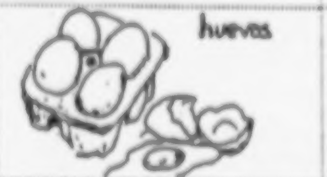
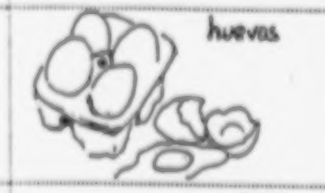
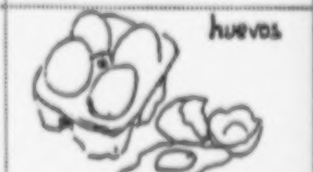

pimientos

pimientos

pimientos

aceitunas

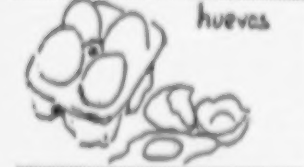
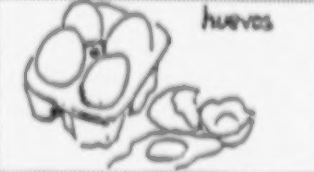
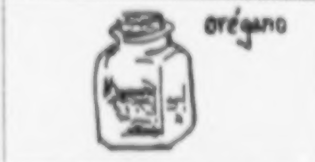
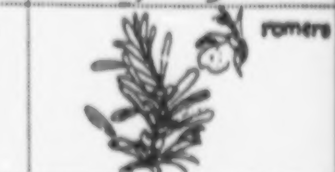

patatas

patatas

maíz

maíz

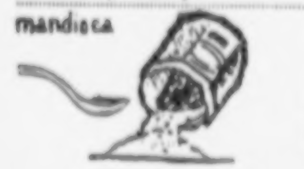
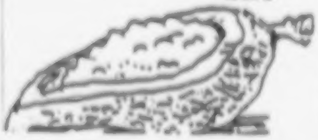
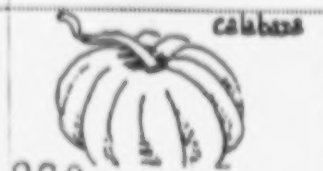
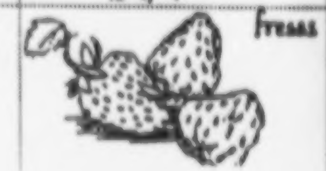

zanahorias

limones

limones

sal


Tomates

Tomates

Tomates

Tomates


Tomates

Tomates

Tomates

Tomates


huevos

huevos

huevos

huevos


huevos

huevos

orégano

romero


mandioca

cacao

calabaza

fresas

3

ACTIVIDAD

Bingo de productos del nuevo mundo

Nivel:
Elemental a Intermedio.
Para los principiantes se sustituyen las descripciones de los productos por su nombre.

Tipo de actividad:
Juego complementario

Objetivos lingüísticos:

Funciones comunicativas:
Descripciones de objetos.

Estructuras gramaticales:
Oraciones relativas básicas: *QUE*
Oraciones copulativas básicas: *SER + ADJETIVO*

Areas léxicas:
Productos vegetales básicos utilizados en la alimentación.
Adjetivos para la descripción de objetos: forma, color, etc

Destrezas lingüísticas:
Comprensión oral

Organización:
Juego individual

Materiales:
Tarjetas de productos vegetales y tablero de bingo.
Tarjeta de descripción de los productos para el profesor.

Procedimiento:

Cada estudiante recibe una copia del tablero de bingo y selecciona 9 fichas de productos (tantas como casillas hay en su tablero de bingo) de entre las 16 de la copia. Los recorta y desecha, o entrega al profesor el resto de productos sobrantes.

A continuación el profesor o un estudiante capacitado, leerá dos o tres veces (dependiendo del nivel de comprensión de su clase) la descripción de un producto, sin mencionar su nombre. Los estudiantes identificarán de qué producto se trata, y si lo tienen, lo colocarán en una de las casillas.

El profesor procederá de idéntica forma con sucesivos productos, hasta que alguno de los estudiantes haya completado toda su tabla y gritado "¡bingo!". Luego procederá a comprobar que no ha habido errores, simplificando las descripciones para identificar los productos.

Sugerencias:

a.- Para estudiantes principiantes, o grupos con dificultades para entender las descripciones del profesor, se sustituirá la descripción del producto por el nombre del mismo, de forma que los estudiantes puedan identificar los sonidos con las grafías, apoyándose en las ilustraciones.

b.- Como seguimiento de esta actividad, se propondrá que los estudiantes elaboren en grupos sus propios juegos de bingo, redactando para ello descripciones de "Productos que los países europeos llevaron por primera vez a América", o "Productos importados por América con gran arraigo en la actualidad". En sus descripciones, los alumnos deberán observar alguna de las siguientes categorías: Apariencia (color, forma, tamaño, olor, textura, etc), uso (alimentación, condimentación, medicinal, etc), platos que se suelen cocinar con dicho producto, u otras, de forma que sea fácil su identificación.

BEST COPY AVAILABLE

Descripción de los productos del nuevo mundo

Maíz: Es una planta originaria de América, que produce mazorcas de granos amarillos. Se tritura para confeccionar una especie de harina. Era tan importante para la alimentación de los pueblos nativos americanos como el trigo lo era para los pueblos europeos.

Patata/Papa: Planta cuyos tubérculos (conocidos con el mismo nombre), de forma redondeada, constituyen uno de los alimentos más extendidos y útiles para la humanidad. Es originaria de América del Sur. Su piel, de un color terroso, protege la parte "carnosa" de un color blanquecino o amarillento.

Boniato: Planta y tubérculo parecido a la patata pero de sabor dulce, y como ella, de origen americano.

Tomate: Fruto de color rojo, generalmente redondeado y achatado, muy suave al tacto, jugoso y apreciado por su riqueza en vitamina C. Se suele comer en ensaladas sin que sea necesario pelarlo.

Cacao: Arbol originario de México cuyo fruto, una vez secado y tostado, sirve para fabricar el chocolate.

Mandioca/Yuca: Arbusto de América, de unos dos o tres metros de altura, de cuya raíz se extrae la tapioca (fécula blanca y granulosa que se emplea para sopas).

Cacahuete/Cacahuate/Maní: Fruto seco de origen americano, pequeño y redondeado que penetra en la tierra para madurar. Se encuentra en vainas que albergan varios de estos frutos.

Pimiento/Chile (variedades picantes): Planta, cuyo fruto muy variable en tamaño y forma, se utiliza mucho como alimento. Generalmente son de color verde o rojo. Sus variedades picantes son muy populares en América, aunque no tanto en Europa.

Calabaza: Planta cuyo fruto, del mismo nombre, tiene, generalmente, grandes proporciones y puede adoptar formas muy caprichosas. Contiene muchas semillas, llamadas pipas, y es uno de los símbolos más inconfundibles de la noche de "Halloween".

Haba/Habichuela/Alubia/Judía/Frijol: Planta de huerta, así como su fruto, en forma de vaina, en cuyo interior existen varias semillas comestibles. Las semillas, así como las vainas, se suelen comer verdes en algunas variedades; aunque también se utilizan las semillas secas, de colores terrosos o negruzcos, en numerosos platos alrededor del mundo.

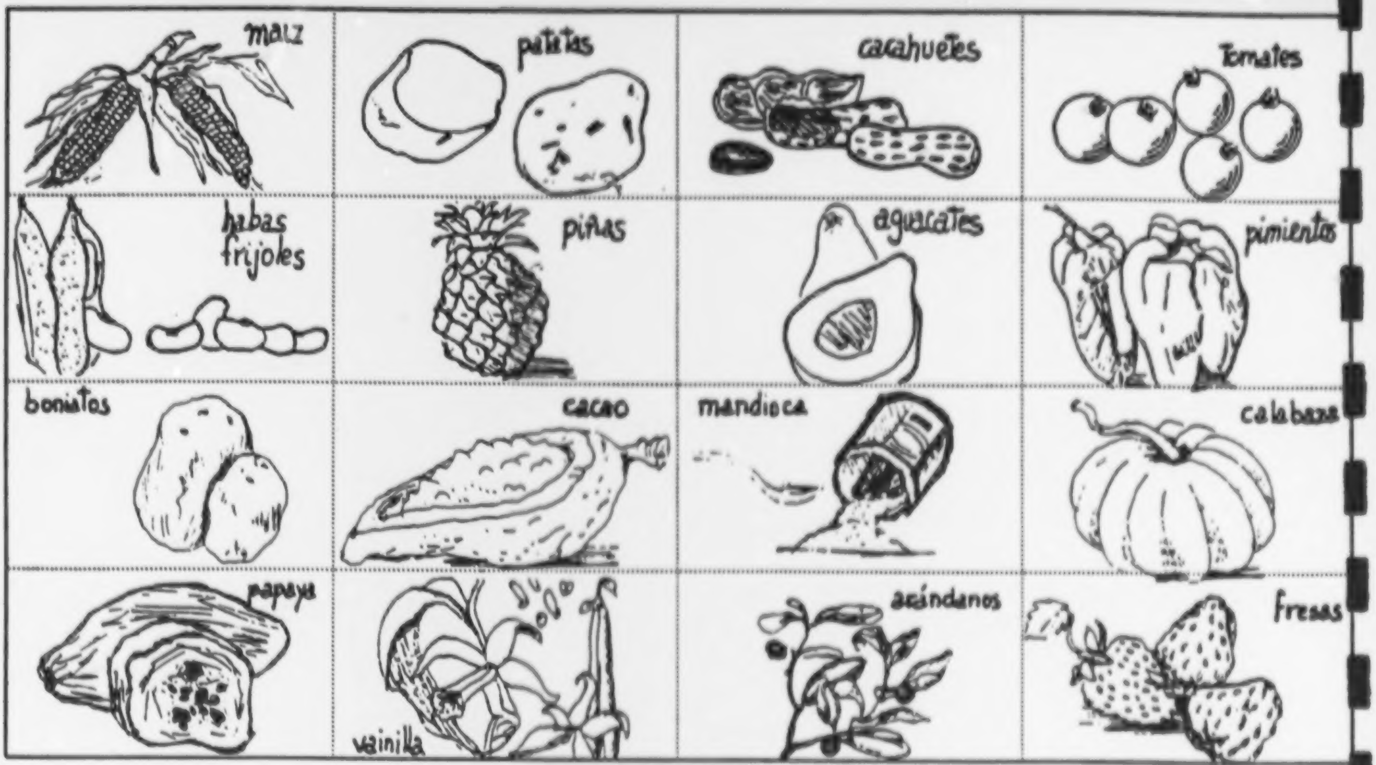
Piña: Fruta dulce y fibrosa de tamaño considerable y que contiene gran cantidad de zumo. Originaria de la América tropical. Su corteza está compuesta de piezas leñosas a la manera de escamas.

Papaya: Fruta oriunda de la América tropical, de pulpa comestible, que contiene un jugo lechoso muy apreciado en zumos.

Fresa: Fruta roja, de pequeño tamaño, suculenta y fragante, que proviene de una planta baja de la familia de las rosáceas, y cuya variedad cultivada es originaria de América.

Aguacate: Fruto verdoso, oleaginoso (aceitoso) y sabroso (aunque no dulce) cuya forma recuerda en parte a una pera grande, y que se distingue por tener un único hueso-semilla de considerable tamaño en su centro. Proviene del árbol oriundo de

BEST COPY AVAILABLE


maíz
patatas
cacahuetes
Tomates
habas
frijoles
piñas
aguacates
pimientos
boniatos
cacao
mandioca
calabaza
papaya
vainilla
arándanos
fresas

Ilustraciones: Adela Murgu

La República Dominicana

BEST COPY AVAILABLE

Planes de Lecciones

Por Bienvenida Rodriguez

FILOSOFIA

1. Para aprender un segundo idioma hay que usar las habilidades linguísticas ya adquiridas en el primer idioma.

2. Un idioma no se puede separar de la cultura a que pertenece, por lo tanto no se puede aprender un lenguaje extranjero sin conocer su cultura.

3. Aprender un segundo idioma es extraño y dificil. Por esto el uso de todos los recursos linguísticos, culturales, geográficos, e históricos hacen que su aprendizaje sea más facil.

4. La busqueda de la semejanza entre los dos idiomas se deben usar como medio para el desarrollo del segundo idioma.

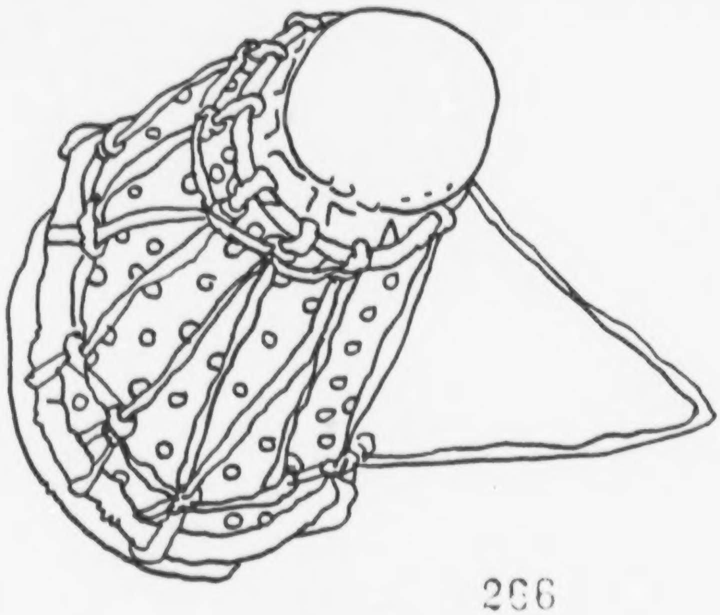
5. La lengua es inseparable del pensamiento. La mejor manera de aprenderla es atravez de su uso en la comunicación de una forma concreta a medida que se va aprendiendo.

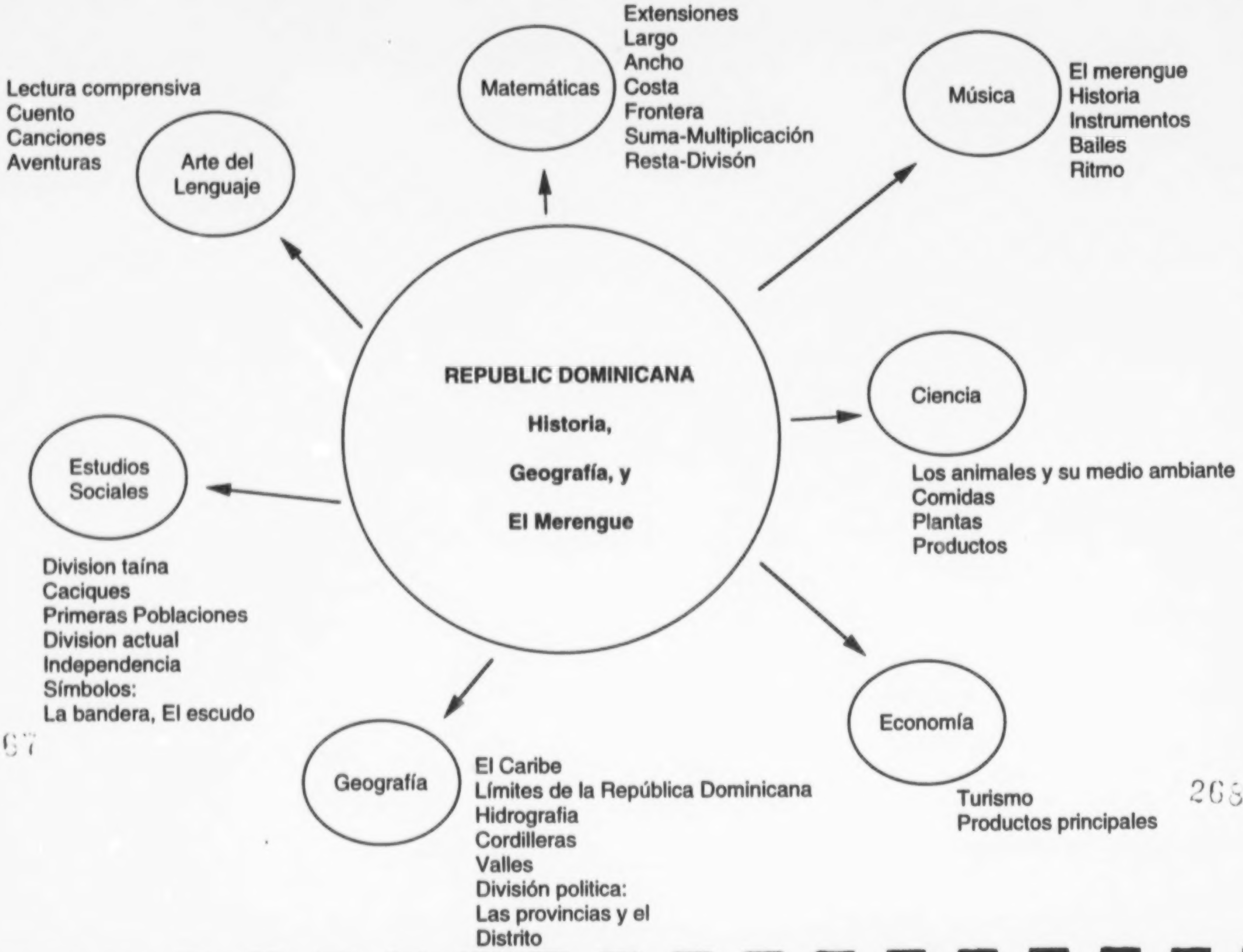
6. Un segundo idioma se debe aprender atravez de las diferentes areas del curriculum. La división de las areas diciplinarias es puramente academica, debido a que no hay límites entre las areas diciplinarias. En realidad siempre se están crusando; Geografía/historia, matemáticas/ciencias, etc.

   El concepto interdiciplinario es positivo y aditivo en la educación. El filósofo Artega y Gasset escribio una vez "Un especialista es un bárbaro que solo sabe dar una cosa". El educador tiene que saber mas que de una cosa.

7. El maestro presentará el material de una forma muy abierta basada en la investigaciones y en la colaboración y el diálogo no solo con otros maestros si no con los estudiantes quienes tienen muchos que aportar en este proceso de aprendizaje.

8. La escuela es una institución mediadora siendo una parte de la sociedad y mas concretamente de la comunidad. Los padres representan la institución de la familia por lo tanto la escuela y la familia deben trabajar muy estrechamente en su comunidad. Esta unidad se presta mucho para actraer a los padres y la comunidad a la escuela y llevar alos padres y a la comunidad el aprendizaje que se logra en la escuela. No debe haber separación entre padres, comunidad y escuela.





REPUBLIC DOMINICANA

Historia,

Geografía, y

El Merengue

Arte del Lenguaje
- Lectura comprensiva
- Cuento
- Canciones
- Aventuras

Matemáticas
- Extensiones
- Largo
- Ancho
- Costa
- Frontera
- Suma-Multiplicación
- Resta-Divisón

Música
- El merengue
- Historia
- Instrumentos
- Bailes
- Ritmo

Ciencia
- Los animales y su medio ambiante
- Comidas
- Plantas
- Productos

Economía
- Turismo
- Productos principales

Geografía
- El Caribe
- Límites de la República Dominicana
- Hidrografia
- Cordilleras
- Valles
- División politica:
- Las provincias y el Distrito

Estudios Sociales
- Division taína
- Caciques
- Primeras Poblaciones
- Division actual
- Independencia
- Símbolos:
- La bandera, El escudo

PRIMERA LECCION: ¿Dónde está la República Dominica?

ESTUDIANTES: Segundo nivel de español en el "junior high school".

DURACION: Lecciones 1-15, cuatro semanas.

OBJECTIVO: Los estudiantes aprenderán a ubicar la República Dominicana en las antillas. Los estudiantes aprenderán los nombres de las Antillas mayores.

LENGUAJE: Vocabulario

1. las antillas
2. archipielago
3. isla
4. océano
5. mar Caribe
6. Cuba
7. República Dominicana
8. Haiti
9. Jamaica
10. Puerto Rico

ESTRUCTURA: Oraciones interrogativas usando; ¿Dónde? ¿Cuántas? ¿Cuáles? ¿Cuál?
Comandos: toca, señala, colorea

METAS RECEPTIVAS Y EXPRESIVAS

Los estudiantes usarán el vocabulario, responderán a las preguntas formulas y actuarán de acuerdo al metódo TPR ubicando las islas del Caribe haciendo énfasis en la República Dominicana.

MATERIALES: Mapa del caribe y las antillas mayores
láminas
crayola
un video del caribe
tarjetas

ACTIVIDADES: Los estudiantes verán y escucharán el video. La maestra enseñera el vocabulario usando el mapa, la tarjetas y el video. Los estudiantes irán a la pízarra y señalarán las islas indicada y parearán cada isla con su nombre siguiendo los comandos y usando el TPR. El maestro o el estudiante formularán preguntas;

Ej. ¿Cuántas islas hay en las antillas mayores?
¿Cuál es la isla mayor?
¿Cuáles islas hablan español?
¿Dónde están ubicadas las antillas?

El estudiante dirá la acción que está haciendo.
Yo toco el mapa
Yo señalo la República Dominicana
Yo paso a Cuba

Los estudiantes colorearán el mapa de las antillas mayores destacando con un color específica la República Dominicana.

EVALUACION: Los estudiantes se preguntarán uno a otro, ¿Dónde pasea?
La persona que contesta debe contestar nombrando una isla del Caribe. Yo paseo por.____________.

SEGUNDA LECCION: ¿Cómo estaba dividida las islas a la llegada de Colón?

OBJETIVO: Los estudiantes ubicarán lo grandes caciques y nombrarán los nativos mas importantes de la época.

LENGUAJE: Vocabulario:

1. taínos
2. cacicazgos
3. Marien
4. Magua
5. Maguana
6. Higuey
7. Jaragua
8. jefe
9. caciques
10. nativos
11. Guacanagariz
12. Guarionex
13. Cahonabo
14. Cayacoa
15. Bohechio

ESTRUCTURA: Uso de los nombres propios usando los cacicazgos y caciques. Repaso de las oraciones interrogativas haciendo uso de ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuál?

METAS RECEPTIVAS Y PRODUCTIVAS

Los estudiantes comprenderán la división politica de la época. Trazarán un mapa de las divisiones y practicarán los mandatos señalados durante la lección.

MATERIALES:
Mapa de la isla Española en la actualidad
Mapa de los cinco caciscazgos
Láminas de los caciques
Mapa en blanco de los caciscazgos
Biografía de cahonabo y anacahona

ACTIVIDADES: La maestra presentará el mapa de la isla indicando la división politica de la época.

Los estudiantes leerán los nombres de los cacicazgos y sus caciques correspondiente.

Los estudiantes ubicarán y nombrarán los cacicazgos haciendo uso de tarjetas.

Las biografía de Anacahona y cahonabo será leida oralmente por los estudiantes en el salón de clase.

Como tarea los estudiantes contestarán las preguntas de la biografía.

EVALUACION: En grupo de cuartro (4) cada estudiante trazará un mapa de los cacicazgos. Luego el grupo decide y coloca la foto del cacique que corresponde a cada cacicazgo.

TERCERA LECCION: ¿Cuáles fuerón las primeras ciudades del Nuevo Mundo?

OBJETIVO: Los estudiantes nombrarán e ilustrarán las primeras ciudades de la isla.

LENGUAJE: Vocabulario

1. Quisqueya
2. La Española
3. Fuerte la Navidad
4. La Isabela
5. La Nueva Isabela
6. Santo Domingo
7. Ciudad
8. Nuevo Mundo
9. carabelas (la Niña, la Pinta, la Santa María)
10. cenizas
11. ruinas
12. oro
13. Diego de Araña
14. Bartolome Colón

ESTRUCTURA: Uso y escritura de las palabras introgativas ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? Adónde?

METAS DEL LENGUAJE RECEPTIVO Y PRODUCTIVO

Los estudiantes usarán un mapa para seguir el orden cronologica de los acontecimientos.

MATERIALES: Mapa ilustrando las fundaciones de la época.
diccionario
resumen histórico
papel or cartulina
regla
crayola

ACTIVIDADES: Escritura del vocabulario en la pízarra. Uso del dicionario para las palabras que no se compreden.

Lectura silenciosa del resumen histórico y observación por los estudiantes de las primeras ciudades ilustradas en el resumen, el fuerte la Navidad, La Isabela y la Nueva Isabela.

En pequeños grupos de 4 o 5 estudiantes elegirán una ciudad y le harán una entrevista a su fundador haciendo uso de las palabras interrogrativas. El secretario del grupo escribirá las preguntas.

Al final cada secretario hará un reporte al grupo general. El reporte se hará en orden cronologica de acuerdo al ciudad elejida por el grupo.

EVALUACION: Cada grupo iligirá una ciudad y la ilustrará haciendo uso de su imaginación como si viviera en aquella época.

CUARTA LECCION: ¿Quién fue Enriquillo?

OBJETIVO: Mediante el estudio de la biografía de Enriquillo los estudianes podrán distinguir las metas de Enriquillo y los españoles.

LENGUAJE: Vocabulario

Biografía de Enriquillo

ESTRUCTURA: Uso de los adjectivos calificativos.

METAS RECEPTIVAS Y PRODUCTIVAS

Los estudiantes formularán oraciones en forma oral y escrita comparandos las cualidades de Enriquillo con su heroe actual.

MATERIALES
Presentaciones de lámina sobre Enriquillo
Mapa de la Isla Española
Datos biográficos de Enriquillo
Uso del dicionario
Lámina de otros indigenas ilustre: Cahonabo, Anacahona, Hatuey, etc.

ACTIVIDADES: La biografía será leida en voz alta por el maestro o un estudiante.

Presentación del mapa geografico de la bahoruco.

Una lamina deEnriquillo será colocada en la pizarra.

Observando la lamina de Enriquillo y leyendo la lectura de los estudiantes desarrollarán una lista de cualidades sobre Enriquillo.

Luego el maestro presentará las láminas de Cahonabo y Anacahona. (repaso)

En grupo los estudiantes eligirán una época de la vida de Enriquillo (niñez, juventud, vida en la ciudad, vida en las montaña como voz de su pueblo) y escribirán cinco oraciones.

EVALUACION: Cada grupo reportará lo que haz escrito y nombrará en orden de importancia tres artículos que necesitaba Enriquillo y los suyos para sobrevivir en Sábana Grande.

QUINTA LECCION: División de la isla en dos paises.

OBJETIVOS: Los estudiantes analizarán por medio de un estudio histórico el porque de la división de las isla.

LENGUAJE: Vocabulario

1. imperio
2. Azteca
3. Maya
4. Inca
9. poder
10. proclamación
11. independencia
12. indivisible

5. colonia francesa
6. colonia española
7. tomar posesión
8. independencia
13. Puerta del Conde
14. Haiti/Puerto Principe
15. República Dominicana/Santo Domingo
16. capital

ESTRUCTURA: Los adjetivos de nacionalidades

METAS DEL LENGUAJE RECEPTIVO Y PRODUCTIVO

Los estudiantes reportarán en forma oral y escrita las nacionalidades de sus padres y abuelos.

MATERIALES: Un mapa indicando la división de la isla
Mapa en blanca de las dos Repúblicas
Texto histórico
LIsta de los paises de los estudiantes del salón de clase

ACTIVIDADES: El maestro hará una introducción explicando porque los españoles descuidaron la isla a finales del siglo XVI y durante el siglo XVII.

Presentación del mapa franterizo.

Un estudiante leera en voz alta el texto histórico.

Se hara un diálogo sobre la situación fronteriza.

Escritura de los paises y nacionalidades de los estudiantes.

EVALUACION: En grupo los estudiantes harán una comparación entre su pais de origen y la República Dominicana.

SEXTA LECCION: Símbolos: La bandera y el escudo nacional

OBJETIVO: Los estudiantes construirán la bandera y el escudo de la República Dominicana describiendo el significado de los colores y sus dibujos.

LENGUAJE: Vocabulario

1. bandera
2. escudo
3. colores
4. rojo
5. azul
6. blanco
7. olivo
8. palma
9. libro/Biblia
10. cruz
11. María Trinidad Sanchez
12. Dios, Patria y Libertad

ESTRUCTURA: Uso del verbo irregular en tiempo presente y uso de los colores como adjetivos.

METAS RECEPTIVAS Y PRODUCTIVAS

Los estudiantes nobrarán los colores de la bandera y el escudo y harán oraciones sobre los colores de su ropa usando el verbo tener.

¿Cuántos colores tiene la bandera?
La bandera es roja, azúl, y blanca.
Mi camisa es morada y blanca.

MATERIALES:
La Bandera Dominicana
El escudo nacional
Texto sobre los símbolos
Diseño de la bandera y el escudo en blanco

ACTIVIDADES: * El maestro hará la presentación de los simbolos a estudiar.

Escritura del vocabulario en la pízarra.

Lectura en voz alta del vocabulario por los estudiantes y maestro.

Lectura del texto en voz alta por la maestra. Luego los estudiantes leerán el mismo en silencio.

Espacio para preguntas y explicación sobre los significados de los colores y diseños de la bandera.

EVALUACION: Cada estudiante diseñara una bandera y un escudo. Observando el modelo les darán los colores indicados.

SEPTIMA LECCION: Hidrografia de la República Dominicana

OBJETIVO: Lo estudiantes identificarán los ríos mas importantes de laRepública Dominicana.

LENGUAJE: Vocabulario

1. río
2. lago Enriquillo
3. isla Cabrito
4. codrilos
5. flamingos
6. río navegable Ozama
7. ríos fronterizos
   Masacre
   Dajabon
   Artibonito (mas largo de la isla)
8. ríos mas largos
   Yaque del Norte
   Yaque del Sur

ESTRUCTURA: Continuación del verbo tener

METAS DEL LENGUAJE RECEPTIVOS Y PRODUCTIVOS

Los estudiantes harán un inventarios por escrito de los ríos mas importantes en la República Dominicana y los Estados Unidos. Hablarán de los ríos que conocen.

MATERIALES:
Un mapa hidrográfico de la Repblica Dominicana
Un mapa hidrográfico de los Estados Unidos
Laminas de ríos
Mapas en blancos de la Repúbilca Dominicana y USA

ACTIVIDADES: El maestro. ¿Por qué creen ustedes que los ríos son importantes en un pais? Los ríos que rodean a la ciudad de Nueva York son importantes. ¿Por qué?

Diaógo sobre los ríos que conocen y su importancia.

Presentación de los ríos de la República Dominicana.

En pareja de los dos estudiantes escribirán en un mapa en blanco los ríos de cada región distinguiendo los largos.

Luego en un mapa en blanco ilustrarán los nombres de cada uno de ellos.

EVALUACION: En un mapa de USA los estudiantes buscarán cinco ríos importantes y los compararán con cinco ríos de la República Dominicana.

Ej.:	Río Grande	Con	río Artibonito
	Mississippi	Con	río Yaque del Norte
	Hudson	Con	Ozama

OCTAVA LECCION: ¿Cuáles son los límites y la extención de la República Dominicana.

OBJETIVOS: a) Los estudiantes podrán planificar las vías mas cortas para visitar los cuatro puntos cardinales del pais.

b) Calcular los Kms y tiempo que necesitan para ir de un punto a otro.

LENGUAJE: Vocabulario

1. norte
2. sur
3. este
4. oeste
5. costa
6. pueblo
7. calle
8. número
9. edificio
10. casa
11. avenida
12. campo
13. avenida
14. esquina
15. ciudad
16. provincia
17. barrio
18. autopista

ESTRUCTURA: Uso del singular y el plural de los nombres. También habra repaso de los números y su uso.

METAS DEL LENGUAJE RECEPTIVO Y PRODUCTIVO

Los estudiante escribirán y leerán oraciones tanto en singular como en plural. En grupo escribirán pequeños problemas matemáticos.

MATERIALES: Un mapa de los límites y extención del pais.
Un mapa de la República Dominicana en numbero.
Un mapa de la República Dominicana en blanco.
Un mapa grande de la isla o del Caribe.

ACTIVIDADES: Los estudiantes ubicarán la República Dominicana (repaso de la primera. lección)

Diferentes niños irán a la pizarra a buscar los limites de los diferentes puntos cardinales.

Usando los datos de las extensiones los estudiantes harán operaciones matemáticas de suma resta multiplicación y división.

Los niños harán un mapa de la Repúbica Dominicana siguiendo los números pares del 2 al 148.

Al final trabajarán en el mapa en blanco haciendo lo que el maestro le pida.

EVALUACION: Los estudiantes contestarán por escrito.

1. Haiti queda al ____ de la República Dominicana.

2. El Canal de la Mona separa la República Dominicana de ________________________.

3. Las aguas que bañan la costa sur del pais son del ________________________

y la costa del norte son bañada por ________________________.

4. ¿Cuántos Kms tiene el pais de frontera con Haiti? ________________________

5. ¿Cuál es la diferencia entre el largo y el ancho de la República Dominicana?

________________________.

6. ¿Cuántos Kms tiene el pais de costa? ________________________

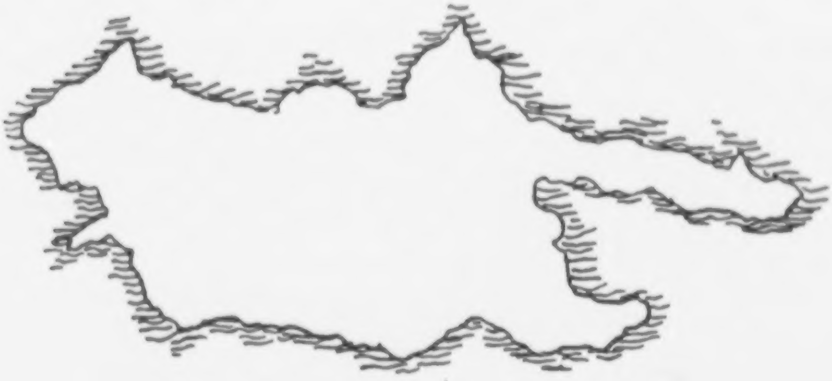
7. Si hace un viaje por todas las costas y la frontera de la República Dominicana,

cuantos Kms recogería? ________________________.

8. Para ir del Sur al Norte el camino mas corto sería? ________________________.

9. En relación a USA la República Dominicana queda al ________________________.

10. ¿Cúando un avión sale de Santo Domingo viaja hacia ________________________.



NOVENA LECCION: Regiones y zonas de la República Dominicana.

OBJETIVO: Los estudiantes serán capaz de identificar y comparar las diferentes zonas de la Repúbilca Dominicana.

LENGUAJE: Vocabulario

1. cordillera
2. montaña
3. valle
4. sierra
5. sal
6. marmol
7. arróz
8. tabaco
9. cacao
10. azúcar
11. café
12. yeso
13. oro
14. plátano
15. zonas turísticas
16. zona minera
17. zona azucarea
18. zona cafetalera
19. zona ganadera
20. zona agrícola
21. zona fronteriza

ESTRUCTURA: Uso del género y el número.

METAS RECEPTIVAS Y PRODUCTIVAS:

Usando el vocabulario los estudiantes serán capaz de hacer un viaje imaginario. Luego narrarán sus aventuras al grupo.

MATERIALES:
Mapas de los productos de cada zona.
Mapas de las cordilleras y valles del pais.
Mapas en blancos de las regiones y zonas.
Crayolas o lápices de colores.

ACTIVIDADES: El maestro explicará el significado del título de cada zona.

Los estudiantes recibirán un mapa de los valles y cordilleras de la República Dominicana.

Los estudiantes ilustrarán los valles y cordilleras de la República Dominicana en un mapa en blanco.

En grupo de cuatro (4) los estudiantes elegirán una zona del pais y harán un viaje imaginario, el cual será reportado a toda la clase por el secretario del grupo.

EVALUACION: Los estudiantes escribirán un párrafo donde hablarán de las zonas semejantes y diferentes del pais. ¿En que zona le gustaría vivir y por qué?

DECIMA LECCION: División politica de la República Dominicana.

OBJETIVO: Los estudiantes localizarán las provincias de cada región del pais.

LENGUAJE: Vocabulario

1. Dajabón
2. Santiago
3. Valverde Mao
4. Duarte
5. Salcedo
6. La Altagracia
11. Montecriste
12. La Vega
13. Espaillat
14. Sanchez
15. El Seibo
16. La Romana
21. Puerto Plata
22. Santiago Rodriguez
23. María Trinidcas Sanchez
24. Samaná
25. San Pedro de Macoris
26. Districto Nacional

7. Perdenales
8. San Juan
9. Azua
10. Isla Saona
17. Barahona
18. Independencia
19. Peravia
20. Isla Catalina
27. La Estrelleta
28. San Cristobal

METAS RECEPTIVAS Y PRODUCTIVAS DEL LENGUAJE

Eligiendo una provincia los estudiantes dirán de donde son y donde están.

Yo soy de Santiago, pero yo estoy en Nueva York.
Tú eres de LaVega, pero tu estás en Salcedo.
El es de San Juan, pero él está en la Romana.
Nosotros somos de Azua, pero nosotros estamos en Samaná.
Carmen y Pedro son de La Vega, pero ellos están en Puerto Plata.

MATERIALES: Mapa político de la República Dominicana
Atlas de la República Dominicana
Copias de mapas en blanco de la división politica en general y por regiones
Crayola

ACTIVIDADES: El maestro o un estudiante presentará el mapa político de le República Dominicana.

Leerán en voz alta el vocabulario para familiarizarse con los nombres de las provincias.

Los estudiantes trabajarán en pareja para nombrar y escribir el nombre de las provincias en un mapa en blanco.

Cada provincia será coloreada en un color diferente.

EVALUACION: Los estudiantes demostrarán su aprendizaje agrupando las provincias de acuerdo a su regiones en mapas en blancos de cada regiones.

DECIMA LECCION: El Merengue Dominicano

OBJETIVO: Los estudiantes recognocerán la música y el ritmo del merengue.

LENGUAJE: Vocabulario

Escritura del merengue "El Sancocho de Pumarejo."

ESTRUCTURA: Uso de los verbos irregulares: hacer, decir, poner,. tener.

LENGUAJE RECEPTIVO Y PRODUCTIVO:

Los estudiantes escucharán la música y las letras del merengue muy cíudadosamente y escribirán un merengue usando sus propias palabras.

MATERIALES: Letras y música del merengue
Toca cinta
Copia de personas bailando el merengue
Traje del merengue o copia del traje.

ACTIVIDADES: Escuchar el merengue "El Sancocho de Pumarejo".

Leer en voz alta el merengue.

Escuchar de nuevo el merengue.

Cantar el merengue mientra se escucha la cinta.

El grupo eligira el título del merengue a escribir.

En grupo los estudiantes escribirán una estrofa de 4 o 6 versos sobre el nuevo merengue.

Demostración de como bailar el merengue.

EVALUACION: Siguiendo el ritmo del merengue los estudiantes organizarán las estrofas y formarán el nuevo merengue.

DUODECIMA LECCION: Los instrumentos musicales del merengue

OBJETIVO: Los estudiantes distinguirán un instrumento de otro. También identificarán la música de cada uno.

LENGUAJE: Vocabulario

1. tambora
2. balsie
3. pripri
4. güira (güiro)
5. accordeón
6. périco ripiao

ESTRUCTURA: Uso de los verbos jugar y tocar

Yo toco la tambora.

Nosotros tocamos los instrumentos.

Yo juego pelota.

Nosotros jugamos al tenis.

LENGUAJE RECEPTIVO Y PRODUCTIVO

Los estudiantes practicarán en forma oral el uso correcto del verbo jugar y tocar.

MATERIALES: Una tambora
Una güira
Un güiro
Un accordeon
Láminas de los instrumentos
Toca cinta
Cinta o discos de diferentes merengues

ACTIVIDADES: Usando el TPR y el GOUIN SERIES los estudiantes actuarán de acuerdo a las direcciones del maestro.

Presentación de los instrumentos y sus sonidos.

Los estudiantes tendrán oportunidad de tocar cada instrumento.

Los estudiantes diseñarán sus propios instrumentos musicales.

Luego colorearán las láminas de los intrumentos del merengue.

EVALUACION: Cada estudiante tendra oportunidad de hacer una oración con el verbo tocar y un instrumento. Luego lo demostrará tocando el instrumento.

DECIMATERCERA LECCION: El Sancocho Dominicano

OBJETIVO: Los estudiantes aprenderán como hacer el Sancocho Dominicano.

LENGUAJE: Vocabulario

1. cantidad
2. libra
3. precio
4. dinero
5. sal
6. plátano
7. yuca
8. aullama
9. yautía
10. ñame
11. carne de cerdo
12. carne de vaca
13. carne de pollo
14. carne de gallina
15. recaito verde

ESTRUCTURA: Uso del verbo gustar con el infinitivo de los verbos.

LENGUAJE RECEPTIVO Y PRODUCTIVO

Los estudiantes podrán identificar y decir los nombres de los productos del sancocho en una hoja de venta del supermercado y usando GOUIN SERIES escribirán un receta.

MATERIALES:
Traer todos los ingredientes del sancocho
Periódicos de diferentes supermercados
Recetas
Láminas de comida típica
Visitar una tienda y un restaurante típicos
El merengue de Pumarejo

ACTIVIDADES: La maestra llevará los estudiantes a ver una tienda donde venden todos los productos del sancocho o traerá los productos al salón.

Escribir en la pízarra los productos usados en el sancocho.

Los estudiantes con ayuda d la maestra escribirán la receta del sanchocho.

Se escribirá una lista de comida Dominicana:
habichuela guisada, arróz blanco, mondongo, locrio, moro, tostones, maduros, mangú, salchichon, longanisa, carne frita, albóndiga, chicharrones, empanada de yuca, kipe, questo frito, habichuela con dulce, batata azada, panesico

Harán un juego de palabras usando los productos o comidas de la República Dominicana.

En la República Dominicana, me gusta comer sancocho, plátanos maduros, queso frito, habichuela con dulce...

Siguiendo el GOUIN SERIES los estudiantes escribirán en grupo como hacer su plato favorito.

EVALUACION: La maestra visitará un restaurante Dominicano donde los estudiantes usarán el vocabulario aprendido en la clase, podrán comer sancocho y otros platos típicos.

DECIMACUARTA LECCION: Los animales

OBJETIVOS: Los estudiantes conocerán los animales típicos y comunes de la República Dominicana.

LENGUAJE: Vocabulario

1. lagarto
2. hicotea
3. iguana
4. cangrejo
5. cotorra
6. jutía
7. cacata
8. el curi
9. tiburón
10. vaca
11. caballo
12. burro
13. gallo
14. gallina
15. puerco
16. chivo
17. pavo
18. pato
19. carpintero
20. ruinseñor
21. goviota
22. gallina
23. mula
24. yegua
25. flamingo
26. cigua
27. cocodrilo
28. tierra
29. agua
30. aire

ESTRUCTURA: Concordancia del sujecto, verbo y el adjectivo.

LENGUAJE RECEPTIVOS Y PRODUCTIVO

Los estudiantes escucharán, hablarán, leerán y escribirán acerca de los animales. Siguiendo el TPR los estudiantes identificarán los animales y su ambiente.

MATERIALES: Láminas de animales de la República Dominicana
Láminas de animales comunes en el caribe e Hispano America

ACTIVIDADES: Escuchar el merengue de Pumarejo e identificar los animales del sancocho según el compositor y esribirlos en la pízarra.

Dejar que los estudiantes nombren otros animales de la República Dominicana o el Caribe.

Presentación de las laminas.

En grupo pequeños siguiendo GOUIN SERIES los estudiantes escribirán una pequeña historia sobre un animal. Cuando reporten su trabajo al grupo grande estos deben adivinar cual es el animal.

Visita al un zoologico o museo de Historia Natural.

EVALUACION: En pareja clasificarán los animales de acuerdo a su medio ambiente: tierra, agua, y aire.

DECIMAQUINTA LECCION: ¿Cómo se baila el merengue?

OBJETIVO: Los estudiantes aprenderán a bailar el merengue y luego organizarán una fiesta.

LENGUAJE: Vocabulario

Juana y pedro es una pareja que baila bien el merengue. Pedro guia a su dama girando hacia la izquierda, completando ambos una vuelta. Juana le sonrie a Pedro mientras este le dirige hacia la derecha, repitiendo lo mismo que hicieron antes hacia el lado izquierdo.

Pedro, sin soltar a Juana, la acerca a su lado, sosteniendola por la cintura y tomando la mano de ella con su mano izquierda, dan vueltas, vueltas y mas vueltas, hasta que inclinando el cuerpo hacia un lado, comienzan poco a poco a doblar la rodilla. Al compás, de la música, ahora suben y bajan, doblando la rodilla mientras siguen dando vueltas. Este movimiento se llama bailar "hincao". Esta es la parte que propiamente se llama merengue. Y por ultimo el jaleo, que consiste en mover las manos de lado a lado mientras la pareja sigue el movimiento hacia arriba y hacia abajo.

El merengue tiene rítmo de 24.

ESTRUCTURA: Lectura Comprensiva

LENGUAJE RECEPTIVO Y PRODUCTIVO

Los estudiantes lerán cuidadosamente la lectura anterior y la seguirán paso a paso lograr bailar el merengue.

ACTIVIDADES: Lectura en voz alta de los dos párrafos.

En grupo de cuatro los estudiantes escribirán los pasos a seguir para bailar el merengue en forma de "hincao" o jaleo.

Dramatizarán lo aprendido siguiendo la música de un merengue.

Completarán las oraciones de la página siguiente.

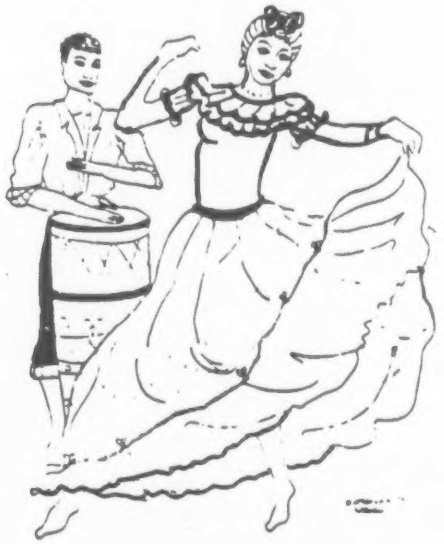
EVALUACION: Los estudiantes bailarán el merengue en el auditorio o cafetería para los padres, maestros y los demás estudiantes de la escuela y los padres traerán comidas típicas de sus repectivos paises.

A) ¿Qué palabras faltan?

1. El merengue es el baile nacional de la República (1)________________. Los instrumentos acompañante de un (2)__________________________ típico de merengues son el acordeón, el güiro y la (3) __________________________. El hombre sostiene a su pareja por la (4)___________ ______. Los bailarines dan (5)__________________________, primero a la izquirda y después a la derecha (6) _______________________. En un movimiento hacia arriba y hacia abajo, doblan la (7) ____________________. Esto se repite varias (8) ________________________. Este movimiento se llama bailar (9)__________________________________. Y por último el (10) ______________________ consiste en mover las manos de lado a lado.

B) Identifique los siguientes pasos.

1. El se acerca a su pareja, sosteniendola por la cintura.
2. El toma de mano de la mano a su pareja y bailan.
3. Ella da vueltas alrededor de él.
4. El la toma de la mano y ella da vueltas.



283

BIBLIOGRAFIA

1. MANUAL DE HISTORIA DOMINICANA
   By Frank Moya Pons.

2. VISION GENERAL DE LA HISTORIA DOMINICANA
   By Valentina Peguero, Danilo de los Santos

3. DOMINICAN REPUBLIC
   By Nathan A. Haverstock, John P. Hoover

4. LOS INDIOS DE QUISQUELLA
   By Juan Tomas Tabáres K.

5. DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA
   By Ediciones, Fundación Garcia Arevalo, Inc.

6. PAN AMERICAN HERITAGE AND CULTURE WEEK
   By Office of Bilingual Education
   Carmen Gloria Burgos, Guillermo Linares

7. CURRICULUM SUPPLEMENT ON THE DOMINICAN REPUBLIC
   By Martha Lahn, District 6

8. HISTORICAL TEACHER GUIDE TO THE DOMINICAN REPUBLIC
   By Community School Board District Six

9. BOLETIN #3
   By Museo del Hombre Dominicano, 1980

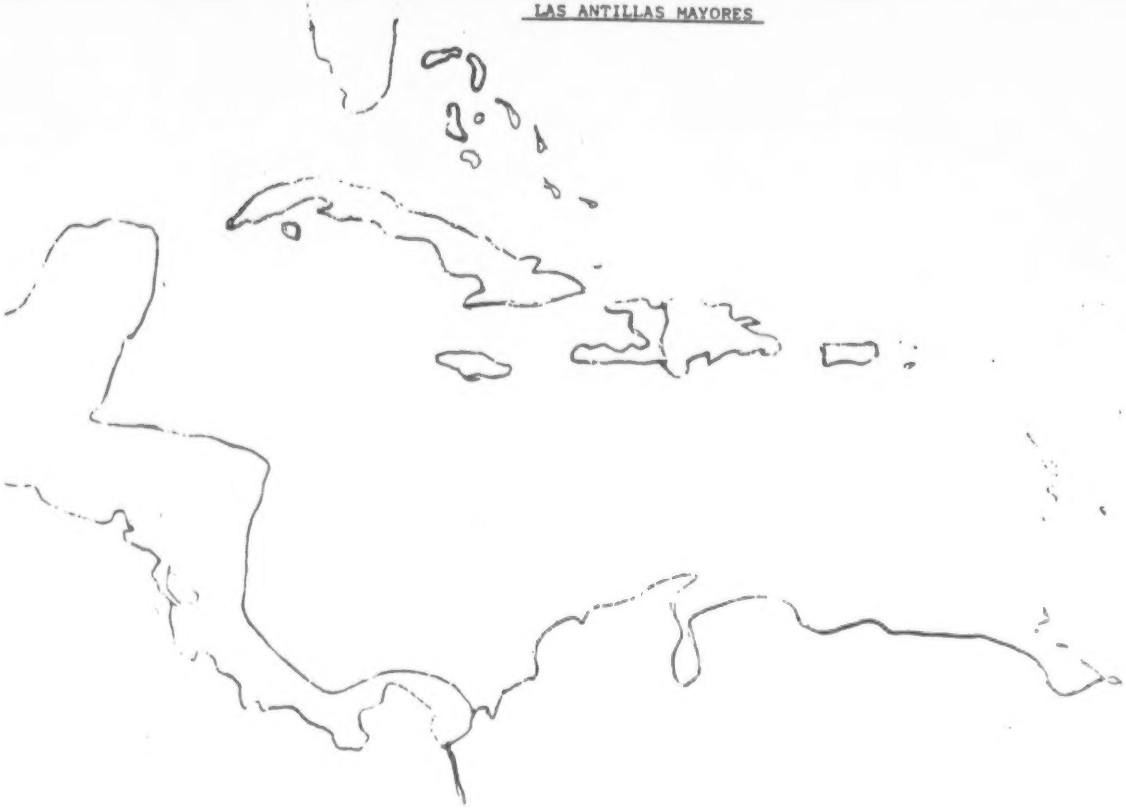
10. MUSICA TRADICIONAL DOMINICA
    By Julio Alberto Hernandez

11. DANZAS Y BAILES FOLKLORICOS DOMINICANOS
    By Fradique Lizardo

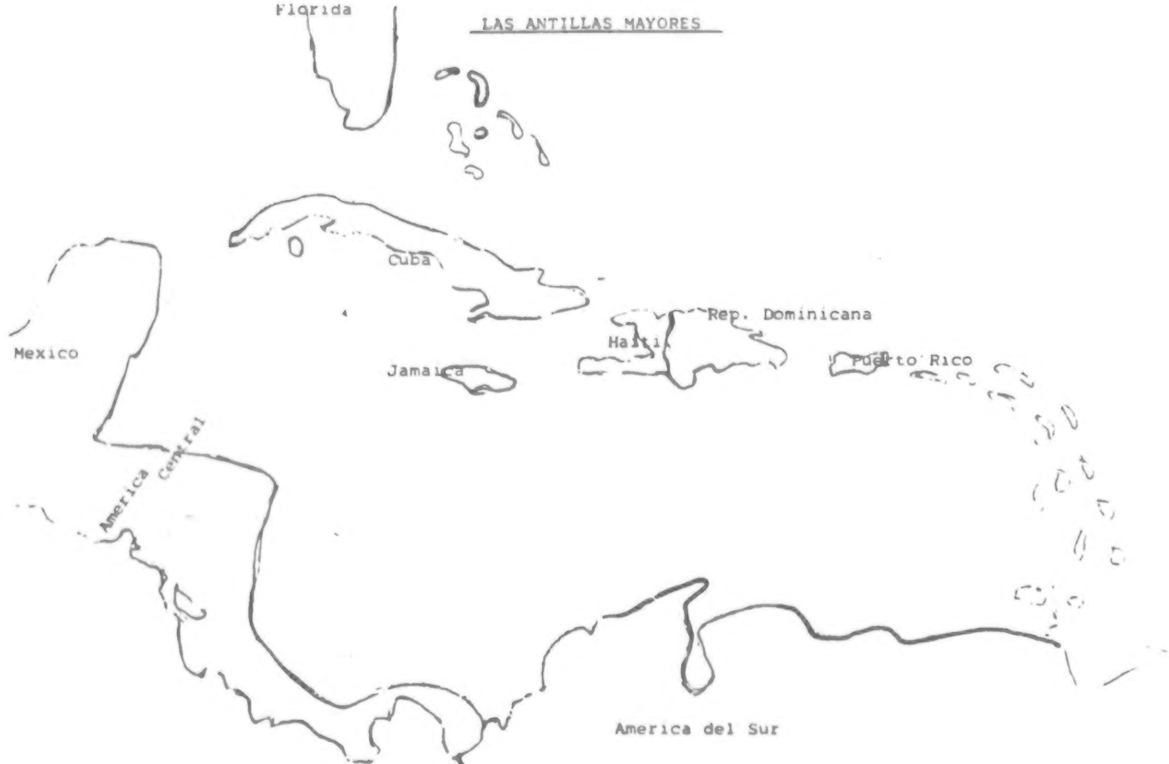
12. INTEGRATING LANGUAGE, CONTENT AND CULTURE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM
    By Carol and Pesola, Helena Curtain

13. REPUBLICA DOMINICANA, ATLAS GEOGRAFICO
    By Instituto Americano del Libro

LAS ANTILLAS MAYORES



LAS ANTILLAS MAYORES

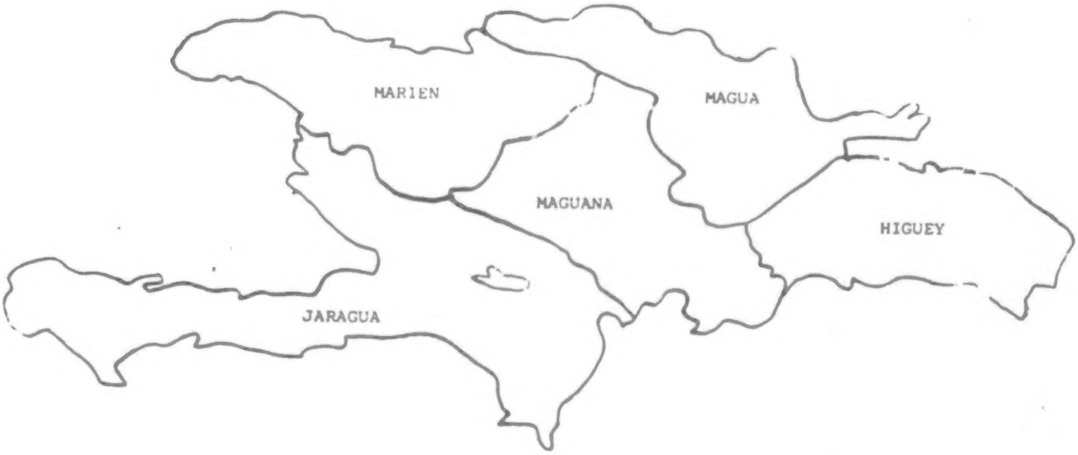

Florida
Cuba
Rep. Dominicana
Haiti
Mexico
Jamaica
Puerto Rico
America Central
America del Sur

DIVISION POLITICA DE QUISQUEYA EN 1492.

A la llegada de Colon a la isla Quigueya(Española) el 5 de diciembre de 1492, la isla estaba dividida en cinco cacicazgos, cada uno gobernado por un cacique.

CACICAZGOS CACIQUES

1: Marien---------------------Guacanagarí
2. Magua ---------------------Guarionex
3. Maguana--------------------Cahonabo
4. Higuey --------------------Cayacoa
5. Jaragua -------------------Bohechío


MARIEN
MAGUA
MAGUANA
HIGUEY
JARAGUA

BEST COPY AVAILABLE

CAHONANABO

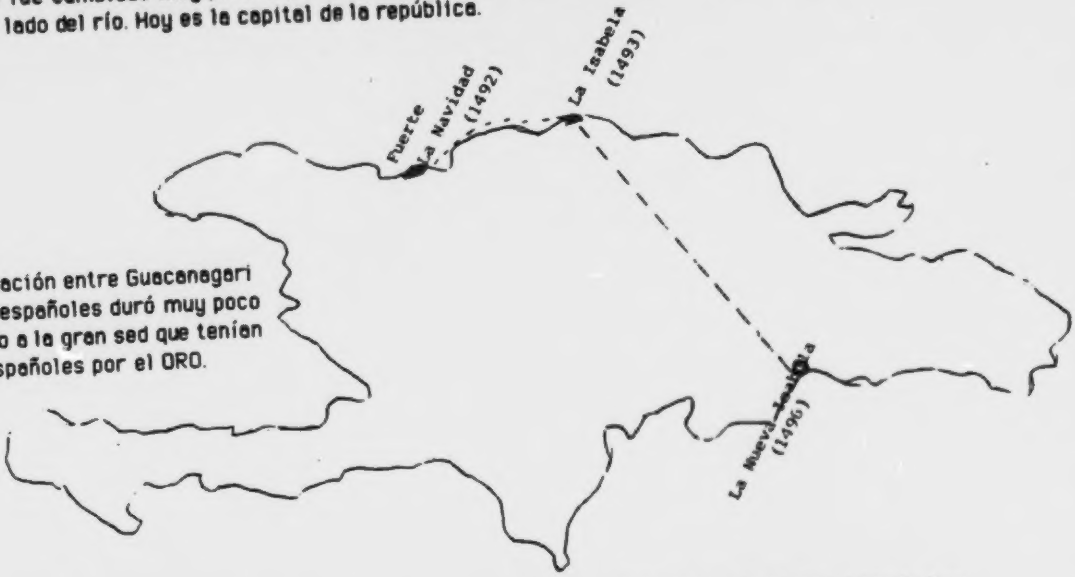
Cahonabo, cacique de Maguana, fue el primer cacique en formar una rebelión en contra de los españoles. En 1494 Alonzo de Ojeda tuvo la misión de capturarlo haciéndole una visita amistosa. Como regalo, Alonzo de Ojeda le llevó unas esposas (handcuffs), las cuales tenían muchos adornos y brillantes. Cahonabo maravillado con el regalo le pidió a Ojeda que le enseñara a usarlas, inocentemente Cahonabo extendió sus manos. De esta manera, el cacique quedó prisionero. Despues de llevarlo a la Isabela, donde se habían establecido los españoles, fue enviado a España. Murió poco despues de pena y tristeza.

ANACAHONA

Anacahona, quien fue esposa de Cahonabo, fue una gran defensora de su raza. Despues de la muerte de Cahonabo fue nombrada cacica del cacicazgo de Jaragua.

En 1503 Nicolás de Ovando fue a hacer un pacto de amistad. Todo el cacicazgo de Jaragua se reunió para celebrar este pacto amistoso. Todos participaban en diferentes juegos, cuando llegó el turno de los españoles para demostrar su juego, llamado "juego de Cañas", dentro de las cañas lo que tenían eran verdaderas lanzas y pronto dejaron a la mayor parte de los indígenas heridos o muertos. Esta es una de las grandes matanzas que se conoce con el nombre de MATANZA DE JARAGUA. En esta matanza murieron miles de indígenas. Anacahona fue tomada prisionera y luego fue ahorcada.

El 5 de diciembre de 1492 arribó a la isla Quisquella Colón, tomó posesión de ella y le llamó **La Española**.
En la costa norte se encalló la carabela SANTA MARIA y con sus restos contruyo Colón con ayuda del cacique Guacanagarix y sus indígenas el fuerte **la Navidad**. Donde dejó Colón 40 hombres al mando de Diego de Arana. Al regresar Colón en su segundo viaje en noviembre de 1493 encontró sólo cenizas. Colón abandonó el lugar y cerca de lo que es hoy Montecristi fundó la primera ciudad del nuevo mundo, **La Isabela** en honor de la reina Isabel. Todavía hoy podemos ver las ruinas de esta ciudad histórica. Para el 1496 había aparecido mucho oro en la desembocadura del río Ozama y el 4 de agosto, Bartolomé Colón, hermano de Colón fundó otra ciudad a orilla del río Ozama a la que llamó **Nueva Isabela**, este nombre fue cambiado muy pronto por **Santo Domingo de Guzmán**. Más tarde la ciudad fue trasladada al otro lado del río. Hoy es la capital de la república.



Nota:
La relación entre Guacanagari y los españoles duró muy poco debido a la gran sed que tenían los españoles por el ORO.

Después de 200 años la isla había quedado muy pobre debido a los robos y saqueos, además los españoles no le prestaban mucha atención. Ellos habían descubierto los tres grandes imperios de América: los aztecas, los mayas y los incas. Estas eran tres grandes civilizaciones ricas en oro y con un gran desarrollo cultural.
Los franceses tomaron ventaja de esta situación y para finales del siglo XVII habían tomado posesión de la parte oeste de la isla. Por medio del **tratado de Ryswik** la isla quedó dividida en dos colonias: la colonia francesa de "SAINT DOMINIQUE" y la colonia española. El 1 de enero de 1804 surgió la independencia de Haití. Ahora tenemos en la isla **la República de Haití** y la colonia española. En 1822 las tropas haitianas invaden la colonia diciendo que la isla de Santo Domingo es "una e indivisible". Por 22 años consecutivos los haitianos tuvieron el poder de la isla. El 27 de febrero de 1844, tras la proclamación de la independencia en la puerta del Conde en la ciudad de Santo Domingo de Guzmán, surge la República Dominicana cuyos padres son Duarte, Sánchez y Mella. La isla queda dividida en dos repúblicas independientes, **Haití con su capital Puerto Príncipe y la República Dominicana con su capital Santo Domingo de Guzmán**.

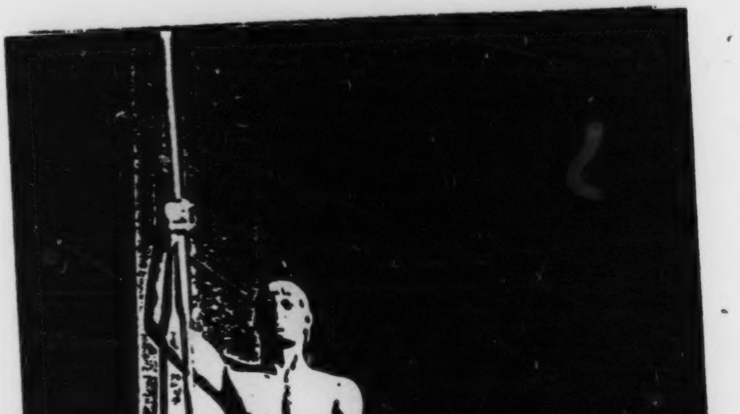
REPUBLICA
DE
HAITI
REPUBLICA
DOMINICANA
PUERTO PRINCIPE
STO. DGO.

ENRIQUILLO

Enriquillo, hijo de uno de los caciques que murieron en la Matanza de Jaragua, fue recogido de los escombros de la masacre por los frailes franciscanos. Enriquillo fue criado en la fe católica y se casó con una indígena católica, **Mencia**.

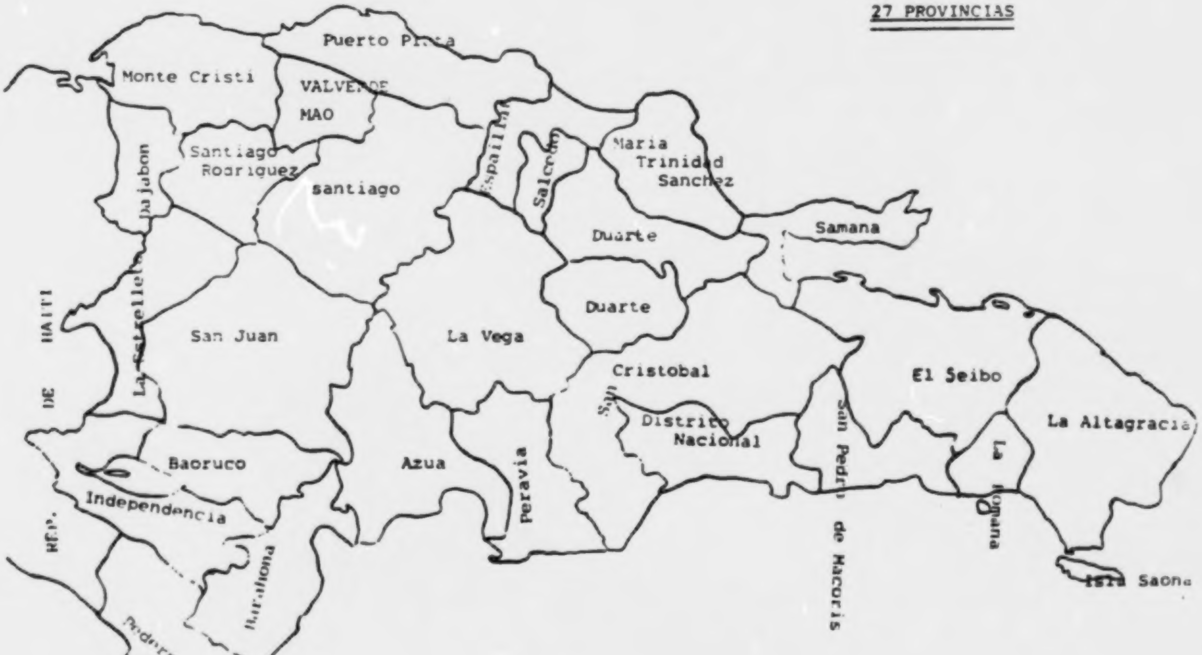
Para el 1514-1520 habían en la Española aproximadamente 25,000 indígenas de 400,000. Enriquillo unió un grupo de los indígenas que quedaban y en 1520 se sublevaron en contra de los españoles en las **montañas de Bahoruco**, donde permaneció hasta que logró la libertad de su pueblo indígena. Se le permitió vivir libre e independiente. En 1533 se le permite vivir con sus indígenas en Sabana Grande de Boya. **Enriquillo fue el único indígena que logró la libertad para su pueblo**. Para esta época quedaban pocos indígenas, estos murieron pocos años despues.

Enriquillo perdura en la memoria del pueblo dominicano como uno de los indígenas más importantes en la historia de América. Su vida inspiró al escritor Manuel de Jesús Galván a escribir una **novela** muy famosa que se llama **ENRIQUILLO**.



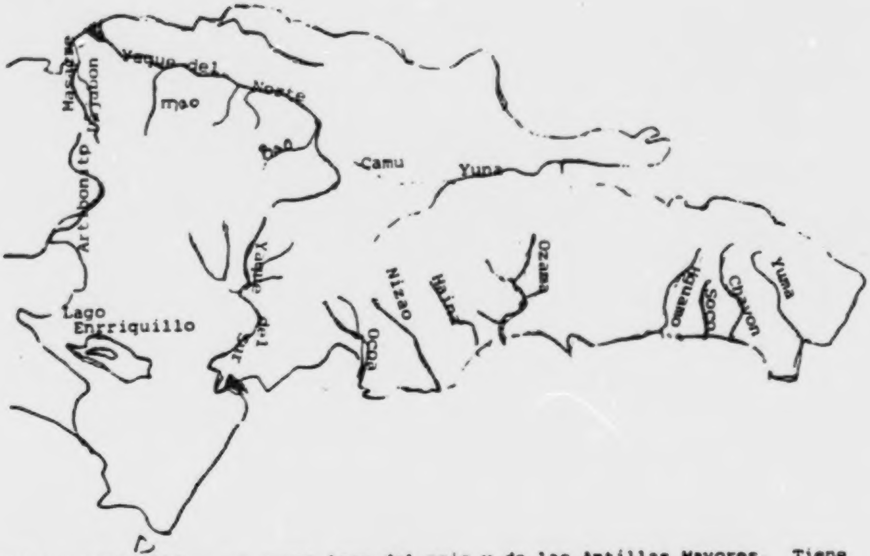
DIVISION POLITICA DE LA REP. DOMINICANA

MAPA POLITICO DE LA REP. DOMINICANA 1980.


27 PROVINCIAS
Puerto Plata
Monte Cristi
VALVERDE
MAO
Santiago
Rodriguez
santiago
Dajabon
Espaillat
Salcedo
Maria
Trinidad
Sanchez
Samana
Duarte
Duarte
HAITI
DE
REP.
La Estrelleta
San Juan
La Vega
Cristobal
San
Distrito
Nacional
El Seibo
La Altagracia
La Romana
San Pedro de Macoris
Baoruco
Independencia
Azua
Peravia
Barahona
Pedernales
Isla Saona

RIOS PRINCIPALES DE LA REP. DOMINICANA

RIOS PRINCIPALES DE LA REP. DOMINICANA

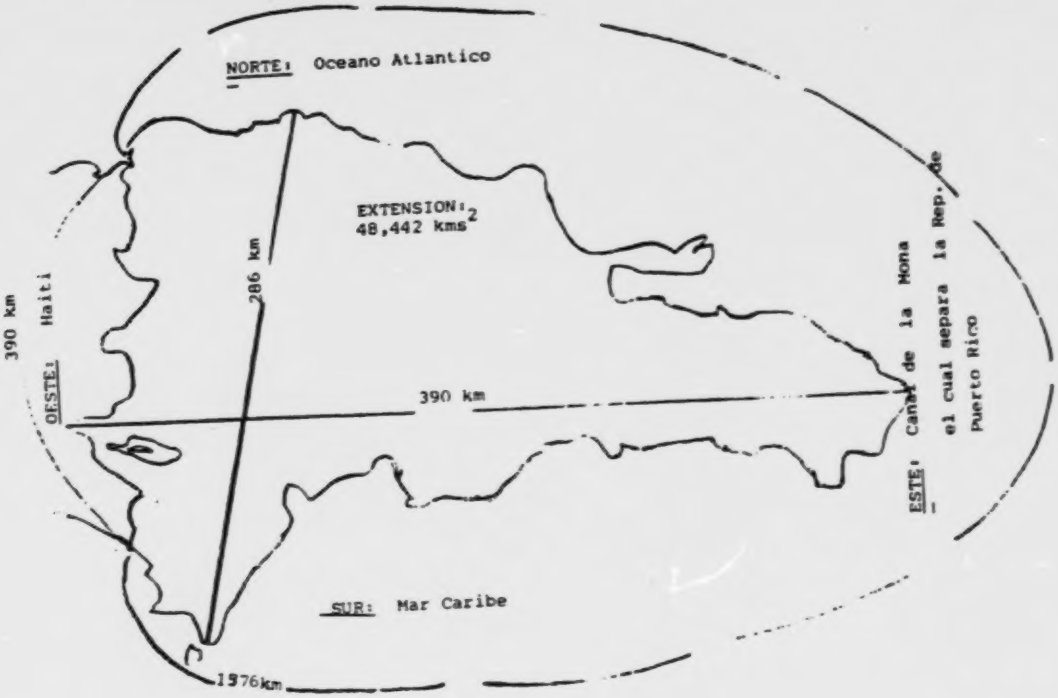

Masacre
Dajabon
Yaque del Norte
mao
Bao
Camu
Yuna
Artibonito
Yaque del Sur
Lago Enrriquillo
Ocoa
Nizao
Haina
Ozama
Higuamo
Soco
Chavon
Yuma

LAGO ENRRIQUILLO es el mayor lago del pais y de las Antillas Mayores. Tiene 40 Kms de largo y 12 kms de ancho. El lago tiene 150 pies bajo el nivel del mar. Esta formado por agua muy salada.

En el centro tiene una pequeña isla llamada Cabrito.

En este lago podemos encontrar una gran cantidad de cocodrilos y flamingos de color rosados.

LIMITES Y EXTENSION DE LA REP. DOMINICANA


NORTE: Oceano Atlantico
EXTENSION: 48,442 kms^2
286 km
390 km
OESTE: Haiti
390 km
ESTE: Canal de la Mona el cual separa la Rep. de Puerto Rico
SUR: Mar Caribe
1576km

LIMITES Y EXTENSION DE LA REP. DOMINICANA

REGIONES Y ZONAS DE LA REP: DOMINICANA

REGIONES Y ZONAS DE LA REP. DOMINICANA

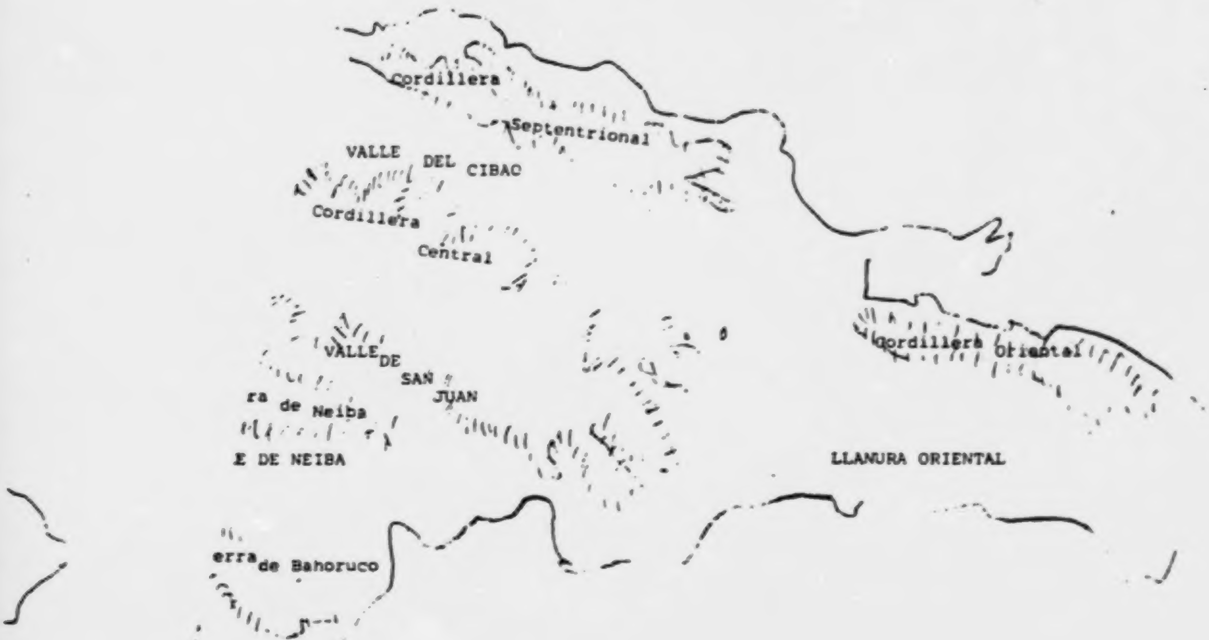
PUERTO PLATA
Zona turistica
EL NORTE O CIBAO
ZONA AGRICOLA:
E
INDUSTRIAL
Tabaco
cacao
Cafe
Azucar
Arroz
Platano
Maiz
Mani
SAMANA
Zona turistica
ESTE
ZONA GANADERA:
Ganado vacuno
porcino
ovino
EL SUR
ZONA MINERA:
Sal
Yeso
Marmol
Platano
Cafe
Zona fronteriza
Zona azucarera
STO: DGO:
Zona turistica
LA ROMANA

BEST COPY AVAILABLE

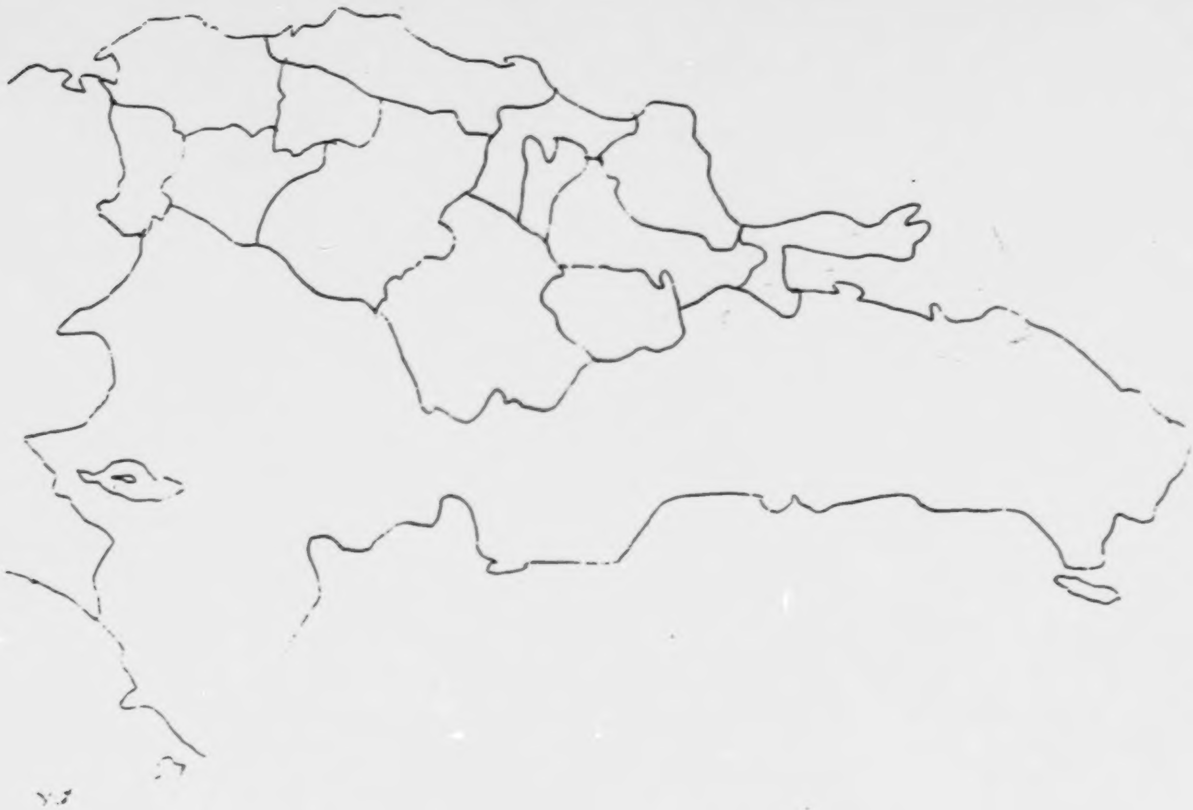
CORDILLERAS Y VALLES DE LA REP. DOM.

RTE)

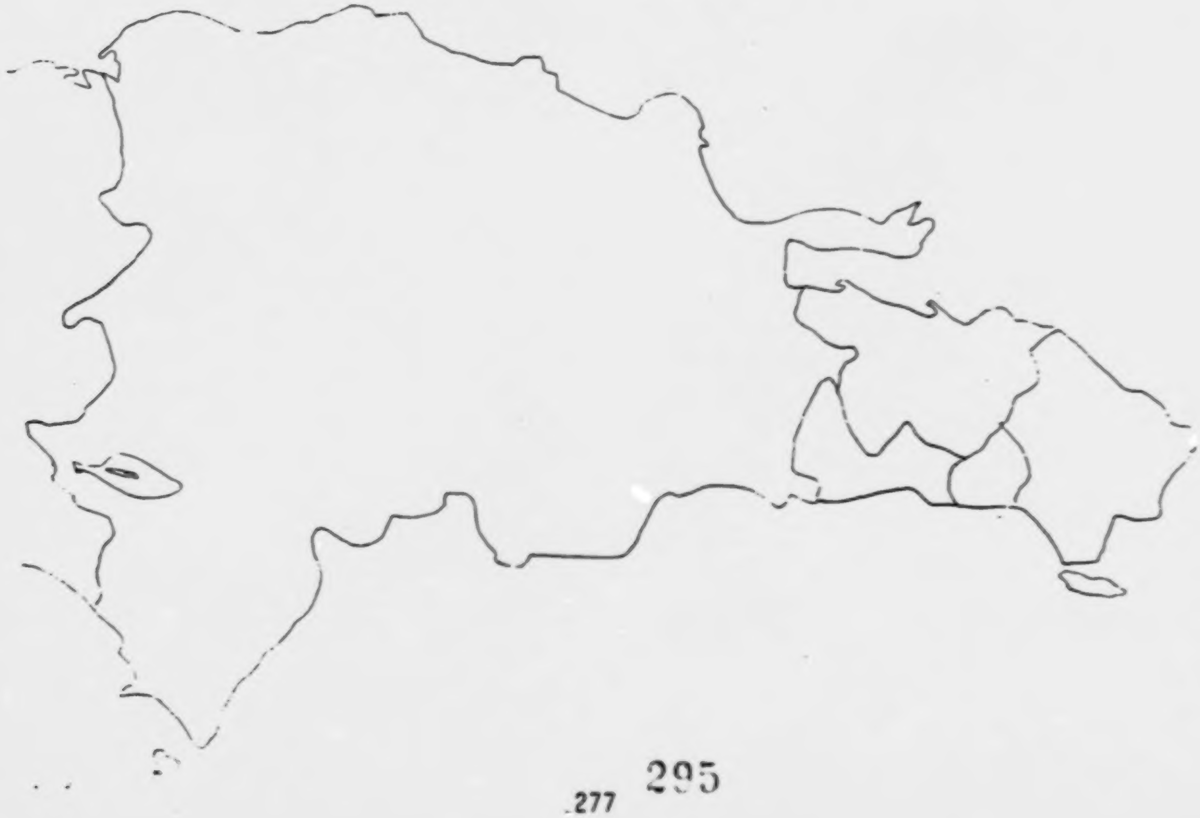
CORDILLERAS Y VALLES PRINCIPALES DE LA REP: DOM.


Cordillera
Septentrional
VALLE DEL CIBAO
Cordillera
Central
VALLE DE SAN JUAN
ra de Neiba
E DE NEIBA
erra de Bahoruco
Cordillera Oriental
LLANURA ORIENTAL

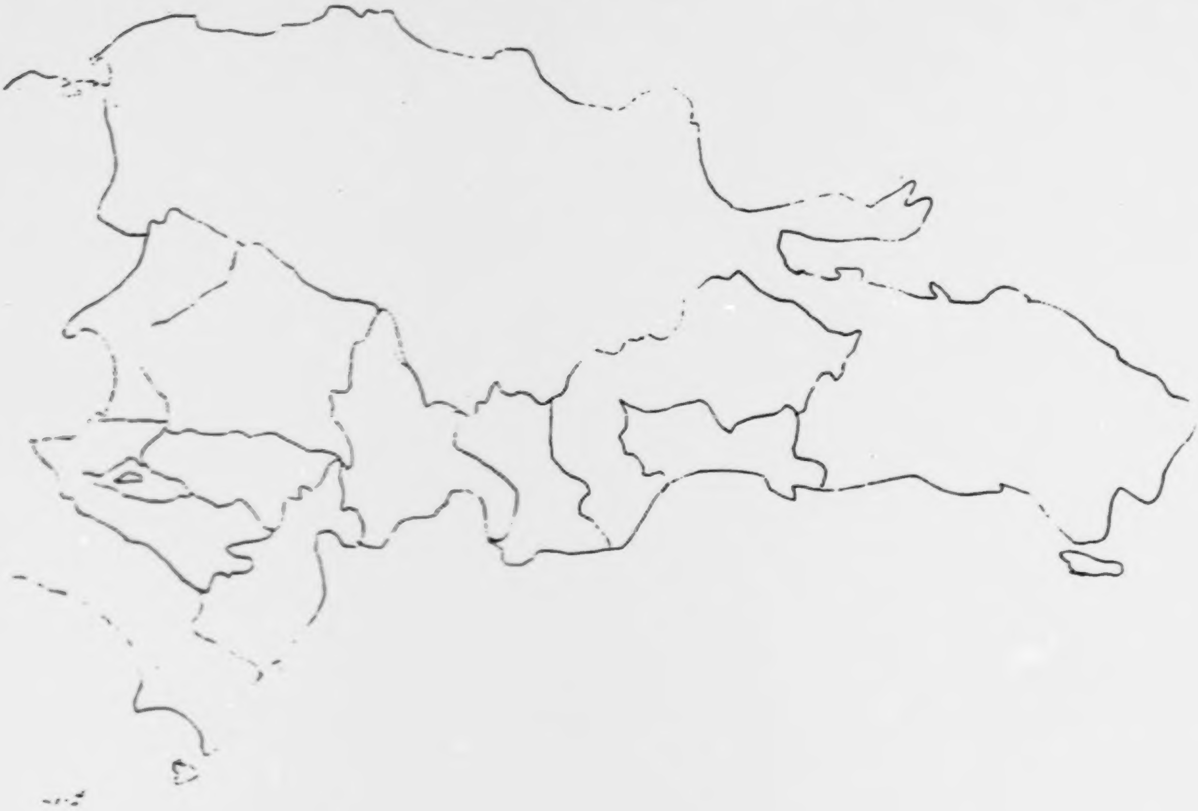
COLOREA Y NOMBRA LAS PROVINCIAS DEL CIBAO (NORTE)



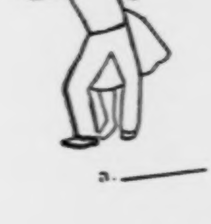
COLOREA Y NOMBRA LAS PROVINCIAS DEL ESTE



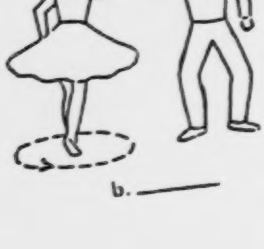
COLOREA Y NOMBRA LAS PROVINCIAS DEL SUR



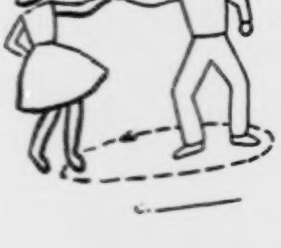
Pasos del Merengue



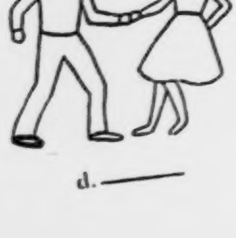
a. ________



b. ________



c. ________



d. ________

El baile es uno de los aspectos donde mas se reflejan los valores culturales de un pueblo. A través del baile se expresan la vida, costumbres, celebraciones, situaciones y estados de ánimo del pueblo.

La isla Quisqueya ha sido una isla alegre desde la época precolombina. Los taínos tenían como baile favorito EL AREITO para celebrar sus triunfos, gozos y momentos de recreación. Oviedo, uno de los conquistadores dice "Tenían estas gentes una buena y gentilmanera de memorar las cosas con sus bailes y cantos llamados Areytos".

El pueblo dominicano es un pueblo alegre y lo refleja en su música y bailes, especialmente el MERENGUE.

El merengue supuestamente tiene su origen en Nigeria. En los campos del Cibao de la República Dominicana, esta música ha surgido como una forma de los campesinos para divertirse después del trabajo y en los días de fiesta.

A mediados del siglo pasado las danzas de origen africano y los instrumentos característicos como maracas, palitos, guira y balsie, fueron suplantados por instrumentos mas europeos que eran gratos a los intelectuales de aquel entonces. De la combinación de todos estos elementos nació probablemente el merengue.

A mediados del siglo pasado el merengue fue considerado como música del hombre vulgo, hombre bajo y sin cultura. Fue una música muy atacada por la sociedad de aquella época porque se trató de introducir en los salones del baile. Esto significaba una vulgaridad, además de un cambio en su estilo de baile.

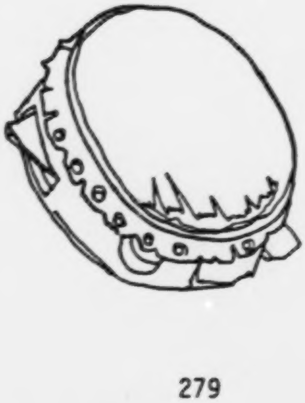
En 1849 el merengue fue prohibido en Puerto Rico por el gobernador Pezuela bajo $50.00 pesos de multa a los que lo toleraban en sus casas y 10 días de prisión a los que lo bailaran.

El 26 de noviembre de 1854 en el periódico OASIS salió un artículo que dice: "Y cuando dan principio al merengue.. Santo Dios!..."

Poco a poco el merengue fue pasando del baile campesino y vulgar al baile mas preferido en todas las ocasiones de todos los niveles sociales.

La forma moderna del merengue comenzó a perfilarse en el cibao por los años 1915-1916. La variante del merengue de esta época se llamó "PAMBICHE", el cuál se originó en Puerto Plata para complacer a los marinos que ocupaban nuestro país. "Pambiche-corruptela de la tela Palm Beach que no era ni drill ni casimir".

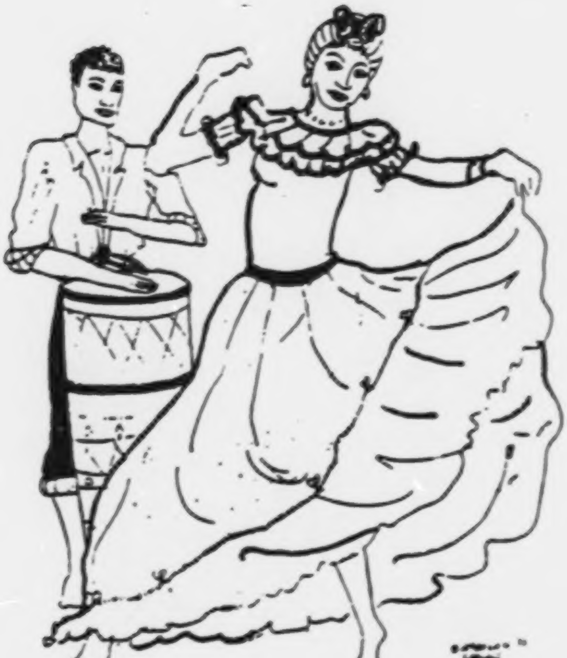
En la campaña de 1930 el conjunto de Toño Abrew fue tocando merengue por todos los rincones del país. Esto ayudó mucho para cambiar la actitud en contra del merengue. Pero fue Luis Alberti con su orquesta quien logró mas tarde introducir el merengue en los programas de baile de la sociedad de Santiago. Después todo el país lo aceptó como baile de salón. El merengue mas famoso de esta época fue "Compadre Pedro Juan". Hoy el merengue es un baile internacional.



TRAJE DEL MERENGUE

MUJER:
- Falda ancha preferida de tela de cuadros
- Blusa blanca con muchos encajes
- Collares, aretes y pulseras en profusión
- Chancleta o calzapollos
- Flores en el pelo

HOMBRE:
- Chamarra y pantalón blancos
- Un pañuelo (Foulard) rojo al cuello
- Chancleta o calzapollos



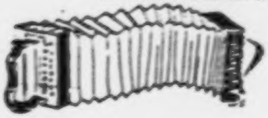
LOS INSTRUMENTOS

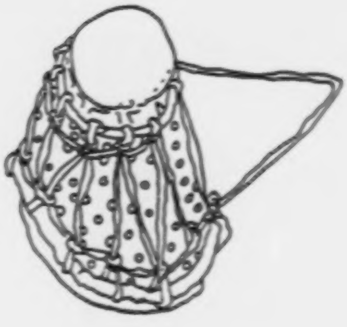
Cuando apareció el merengue los intrumentos que se usaban eran: Las Bandurias campesinas, El Tres, El Cuatro, La Guitarra, La Tambora y El Guiro. A fines del siglo pasado, alrededor de 1890 llegó al país El Acordeón, el cuál reemplazó a las bandurias y la guitarra.

Las orquestas modernas tocan el merengue con varios intrumentos; pero el conjunto típico del merengué solo toca tres instrumentos: Guira, Tambora y Acordeón. Este conjunto lleva el nombre de "Pedro Ripiao" en el norte del país. En el sur la Tambora es reemplazada por El Balsie y el conjunto recibe el nombre de "Pri-pri", "Nombre que trata de describir el ruido característico del Balsie."

ACORDEON

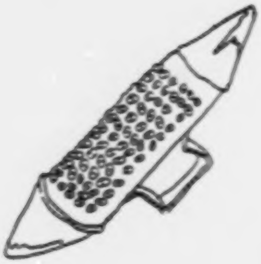
El acordeon es un instrumento transportado de Europa a final del siglo pasado en 1890.

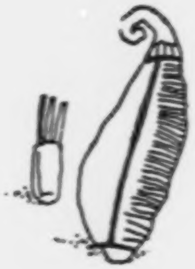




LA GUIRA

La guira es el instrumento que junto a la tambora completa el ritmo característico del merengue. Es un instrumento indígena, hecho de higuero. Hoy día se fabrica de un metal o guayo en forma cilíndrica.





LA TAMBORA

La tambora es una combinación de la cultura indígena y africana. El tambor indígena se hacía de un tronco de árbol, hueco concavado y suena como los tambores sordos africanos pero sin cuero.

El tambor africano Yaruba Bata es de forma de copa con dos parches entrelazados de piel de chivo; son de diferentes anchos lo que permite una variedad de tonos; además se tocan con las dos manos.

La Tambora es el instrumento que la da la tonalidad al ritmo del merengue. La Tambora típica se construye en la línea noroeste. Su usa un tronco de un árbol ahuecado. Los parches se montan con aros atados con un cordón de pata; de un lado se le pone cuero de chiva y se toca con un palito, esto da un sonido mas agudo. Del otro lado se le pone cuero de chivo y se toca con la mano produciendo así un sonido mas grave; de esta manera , los sonidos quedan contrarrestados.

UN CIBAENO EN NUEVA YORK

Por Josrito Mateo
Ramon Garcia y su conjunto tipico.

Dicen que los americanos hablan na mas que de millones
y yo dique voy pa' ya aguantar los cacarones.
Cuando ya venia llegando, yo llegue al amanecer
yo le dije a mi hermanita; yo aqui que voy hacer.

Mi familia cree que yo estoy gozando
y yo en Nueva york llevando el diablo.
Me encontre en el aeropuerto con mi primo ,Juan Maria
empeso a llevarme a beber y a la factoria.

De lo poco que gane, yo le mande a mi mujer
me gane cuarenta y ocho (48) y le mande diez y seis (16).
Mi familia cree que yo estoy gozando
y yo en Nueva York llevandome el diablo.

En seguida me escribieron; comensaste a beber
del mongote que ganaste, me mandaste diez y seis (16).
Todo el que viene de alla, esto es su parecer.
Ellos creen que los billetes, se recogen en Broadway.

Mi familia cree, que yo estoy gozando
y yo en Nueva York llevandome el diablo.

EL GALLO FLORIAO

Por Joseito Mateo y
su conjunto.

Elgallo floriao
gana sin igual
les pegan las espuelas
pa' poder ganar

Eso daba pena
gana de llorar
mi pobre negrita
no pudo jugar

Tengo veinte (20) pesos
lo tengo apotao
para jugarlo
a mi gallo floriao

El gallo floriao
gana sin igual
Lo jugue en Santiago,
lo jugue alla' en moao

Eso daba pena
gana de llorar
mi pobre mujer
no pudo apostar

CANA BRABA

Por Joseito Mateo y
su conjunto.

Pongan atencion senores
a lo que voy a cantar
el merengue cana brava
es muy bueno de bailar

se acabo la cana, se acabo el moler
porque en montellano, se quemo un batey

Cana dulce, cana brava
dame un gajo de tu cana

Voy a montar un molino
en la carretera
pa' montar mi cana
de veinte manera.

Se acabo la cana, se acabo el moler
porque en montellano, se quemo el batey

Voy a montar un molino
en la carretera
pa' moler mi cana
de veinte maneras

Canita dulce, cana brava
dame un gajo de tu cana

Se acabo la cana, se acabo el moler
porque en Montellano se quemo el batey.

canita dulce, cana brava
dame un gajo de tu cana

SIN MERENGUE

Por Joseito Mateo
Con Ramon Garcia y su conjunto Tipico.

Sin merengue la fiesta no esta buena,
el merengue me alegra el corazon.
Juan suelta tu cachinbo y llama a pablo
para bailar el merengue sabroson.

Cuando oigo el ruido de la guira
y lo siento con el salsofon;
la tambora tiene un repique cuando suena
que pone a bailar todo el salon.

Hay porque el merengue
yo gozo la vida
despues de un jaleo
las pena se olvidan

EL SANCOCHO DE PUMAREJO

Por Joseito Mateo y
su conjunto.

Que sancocho mas sabroso
le hicieron a pumarejo
le echaron la siete carnes
y le sacan un cangrejo

El que come de este sancocho
del que comio pumarejo
dicen los dominicanos
que nunca se pone viejo.

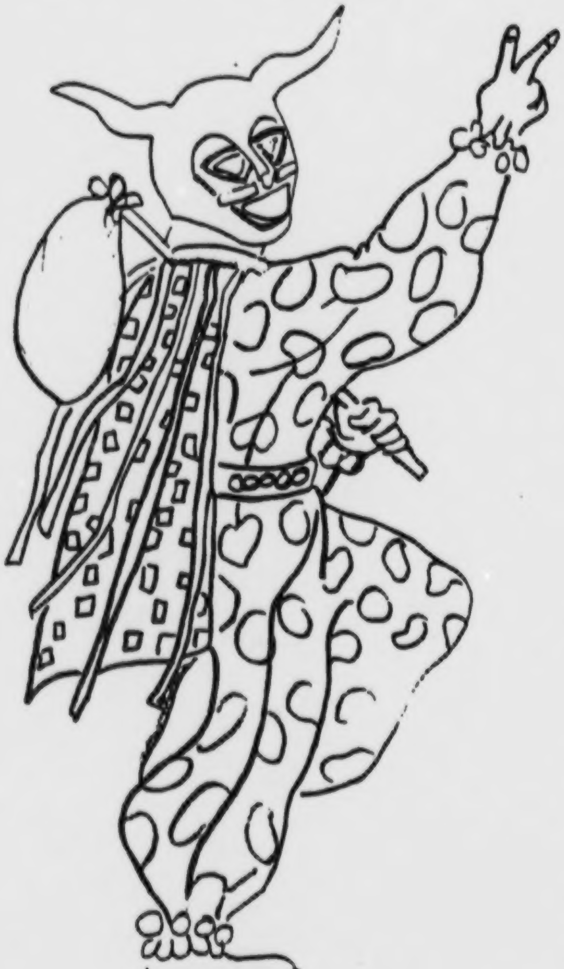
Pero que sancocho compay...

Le echaron la sietes carnes
y le sacan un cangrejo.

Le hecharon carne de vaca
de cochino y de conejo,
tambien tenia carne de burro,
de paloma y camello.

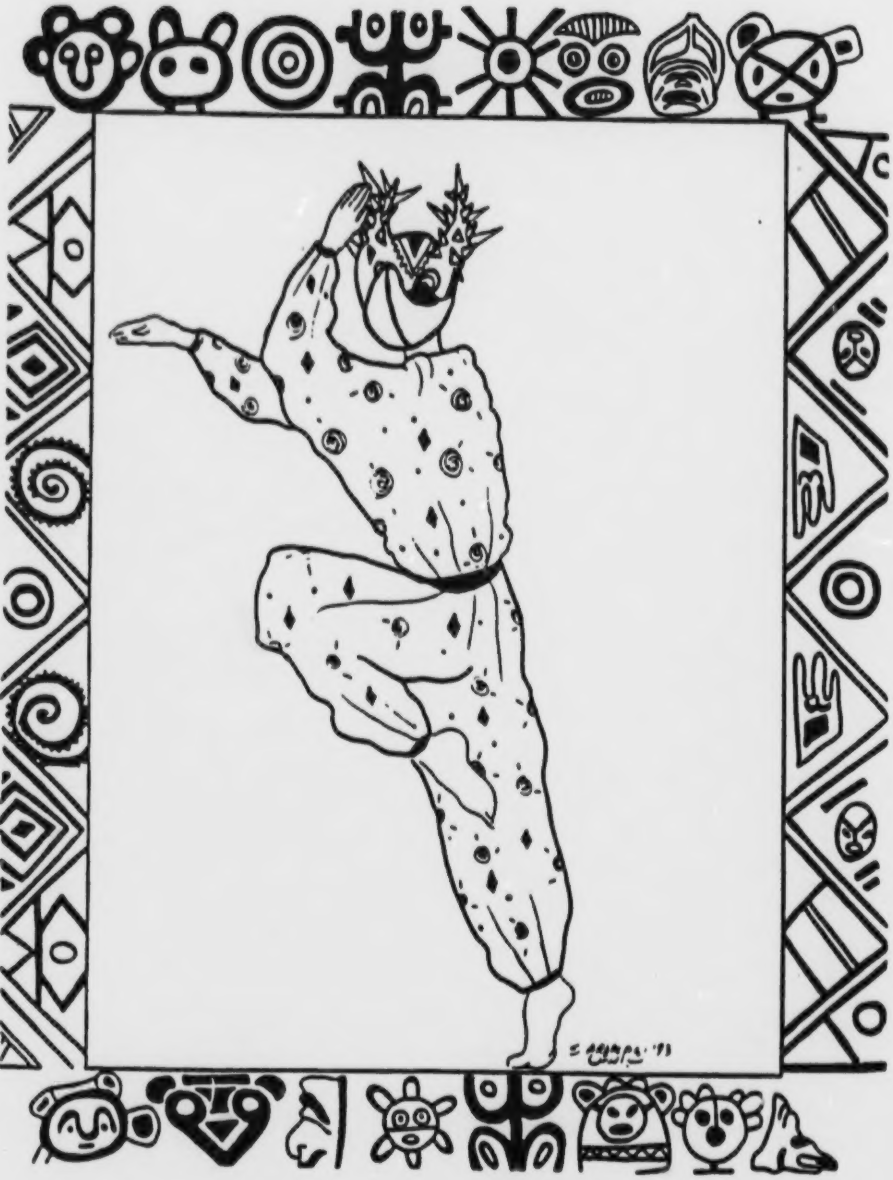
Pero que sancocho compay...

La Republica dominicana celebra su carnaval en el mes de febrero con sus diablos cajuelos.Ademas sus merengues



Carnaval en La República Dominicana

Written by Martha Lahn



Carnaval en la República Dominicana
Grados 5-8

Matemáticas

1. Medir los materiales para hacer máscaras
2. Resolver problemas verbales (distancia, tiempo, dinero, etc.)
3. Gráfica sobre los gustos de los estudiantes en sus máscaras (colores, formas, materiales usados)

Arte

1. Hacer máscaras de papier maché
2. Hacer trajes de diablos cajuelos
3. Hacer dioramas de escenas de camaval
4. Pintar un mural de tema
5. Preparar un tablero de boletín sobre el tema

Drama

1. Preparar una obra de Camaval
2. Declamer poesía coreada
3. Celebrar una fiesta con comida típica
4. Filmar las actividades en video

Artes del Comunicación

1. Leer y analizar poemas
2. Memorizar poemas, canciones y obra e ilustrarlos
3. Escribir poemas y cuentos
4. Formar un libro sobre el tema
5. Escribir recetas y descripciones de los procedimientos de las actividades de arte
6. Documentar entrevistas

Música

1. Aprender el merengue: "Goza Tu Carnaval"
2. Cantos y respuestes (rimas)
3. Usar la caja májica para introducir los instrumentos musicales
4. Tocar los instrumentos

Estudios Sociales

1. Investigar los orígines de la celebración
2. Estudiar los personajes importantes
3. Entrevistar a parientes y vecinos sobre sus recuerdos de Camaval
4. Recortar datos de los periódicos sobre el tema

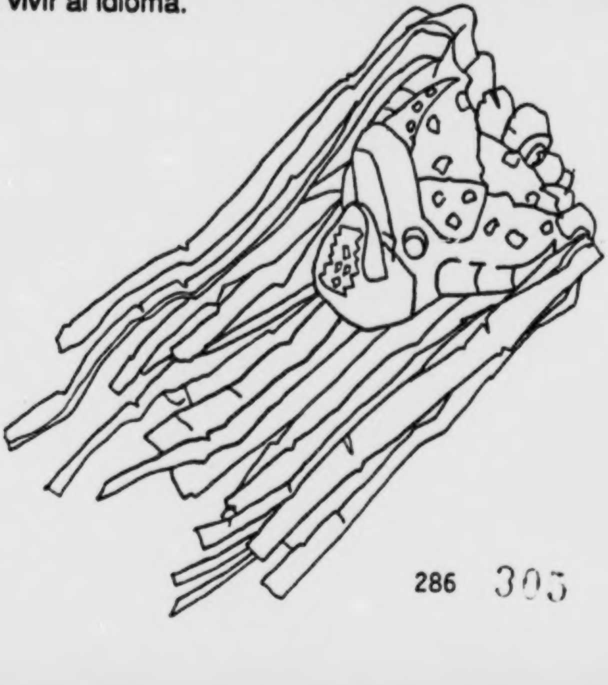
Filosofía

Los estudios lingüísticos han demostrado que se adquiere un segundo idioma de una manera muy parecida a la manera en que aprendemos el primer idioma. Es decir, el lenguaje es un vehículo para comprender y explicar el medio ambiente que nos rodea. Para que el idioma tenga importancia o relevancia tiene que estar basado en algún contenido, o sea no tiene relevancia en ejercicios académicos aislados (aunque gramáticamente correctos) sino en un contexto interesante o importante.

El concepto de usar unidades interdisciplinarias está de acuerdo con que se base el lenguaje en contenido interesante, dado que un tópico o un tema tiene multi-facetas. Nada en el mundo es de una sola dimensión — todo tiene varias dimensiones, ángulos o maneras de mirarse. Por lo tanto, una cosa sencilla como un tambor, por ejemplo, se presta para estudiar historia, matemáticas, ciencias, música, lenguaje, etcétera. La unidad interdisciplinaria hace que el estudiante investigue un tema más profundamente ya que lo examina desde diferentes ángulos.

En esta unidad la maestra comparte con los estudiantes de habla-hispana el papel de modelo para los demás alumnos. Todos los alumnos han estudiado español por un año o dos. Aquellos con más conocimiento, al igual que la maestra, inician las lecciones para lograr mayor comprensión de parte de todos.

Puesto que este tema de carnaval se presta para participación de padres y demás parientes, la maestra va a solicitar la participación de ellos como parte del desarrollo del tema, ya sea de La República Dominicana o cualquier otro país de procedencia de los alumnos. Se invitarán como fuente primaria para compartir sus recuerdos y conocimientos del tema. Como actividad culminante de la unidad, los estudiantes presentarán una obra "Los Muchachos de Carnaval" para la escuela entera. También pueden llevar la obra a lugares de la comunidad como centros de ancianos o bibliotecas públicas. Estas también son maneras de facilitar el aprendizaje del lenguaje basado en contenido o contexto, ya que hacen vivir al idioma.



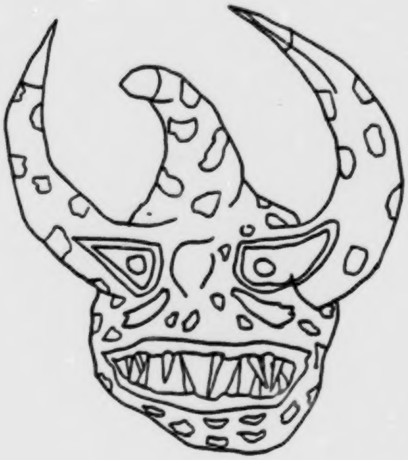
Introducción

En esta unidad los estudiantes investigan algunos aspectos del carnaval dominicano a través de las siguientes fuentes:

1. El merengue: "Goza tu Carnaval"
2. La mangulina: "Amor Profundo"
3. Un poema: "Recuerdos de Carnaval"
4. Un poema: "Carnaval en Febrero"
5. Un drama: "Muchachos de Carnaval"
6. Actividad de arte: "Haciendo Caretas"

Estas seis fuentes de motivación son para iniciar los estudios. Se prestan tanto para aprender el idioma como para aprender acerca de los rasgos culturales dominicanos. Para cada obra hay de dos a cuatro actividades para que el maestro escoga y desarrolle. Como actividad culminante los estudiantes preparan una obra para presentar delante de un público. Se integran las asignaturas de arte, música, matemáticas, drama, geografía, y artes de lenguaje a través del hilo del tema de carnaval.

El carnaval se celebra como expresión cultural del pueblo con una mezcla de rasgos católicos españoles sincretizados con elementos africanos, siendo de mayor importancia el personaje del diablo cajuelo. En este estudio se enfatizan las actividades populares y no la significancia religiosa de la cuál proviene la celebración.



TEMA 1 "Recuerdos de Carnaval"

OBJETIVOS:

Después de leer y discutir el poema y participar en las actividades, los estudiantes podrán:
1. describir el ambiente de carnaval;
2. utilizar el vocabulario;
3. parear las palabras que riman;
4. crear una representación de carnaval;
5. expresar curiosidad por los sentimientos de nostalgia en el poema.

VOCABULARIO:

Quisqueya
ilusión
comparto
disfrazados
lechón
pulpería
careta
recuerdo

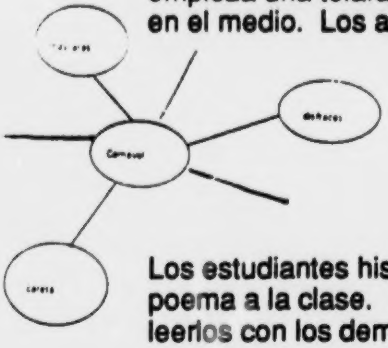
MATERIALES:

una máscara colorida estilo dominicano
láminas de escenas de carnaval
diez páginas blancas grandes atadas en forma de "libro grande"
plumones
tarjetas con palabras
cinta pegante
copias del poema, " Recuerdos de carnaval"

ACTIVIDADES:

Día 1

El maestro demuestra la máscara y las láminas y pregunta en que piensan los estudiantes al verlos. Luego el maestro empieza una telaraña en la pizarra con la palabra "carnaval" en el medio. Los alumnos dan sus ideas.



Los estudiantes hispano-parlantes toman turnos y leen el poema a la clase. Se reparten los poemas y vuelven a leerlos con los demás siguiendo con la vista.

Repasan el vocabulario en la hoja y escriben las definiciones.

Toman turnos leyendo en voz alta dos líneas (una rima) cada alumno.

Discuten el poema, basándose en las preguntas que están en la pizarra:

1. ¿Cómo se sienten los muchachos?
2. ¿Qué lleva la gente?
3. ¿Por qué el autor siente nostalgia?
4. ¿Cuáles son las cuatro líneas que gritan los muchachos?

Día 2

El maestro tiene tarjetas preparadas con rimas. Los estudiantes toman turnos buscando las rimas y pegándolas en parejas sobre la pizarra.

ella	Quisqueya
sueño	pequeño
cebollita	chiquita

Vuelven a leer el poema tomando turnos y en coro.

Día 3

Un padre, madre, vecino o pariente visita la clase y cuenta sus recuerdos de carnaval. Luego vuelven a leer el poema y la visita indica cuáles recuerdos comparte con el autor.

Los estudiantes le hacen preguntas.

EVALUACION: Utilizando el "libro grande" en blanco el maestro estimula a los estudiantes a inventar un poema de rimas sobre lo que han aprendido del carnaval.

Primero dicen palabras sobre el tema, entonces buscan rimas para esas palabras, y luego forman el poema, quizás dos líneas en cada página del "libro grande". Al otro día, toman turnos ilustrando las escenas.

Recuerdos de Carnaval

Roba la gallina, palo con ella,
Roba la gallina, palo con ella,"
Ese es el coro que se oye
En febrero por todo Quisqueya.

Los muchachos entran a la pulpería
disfrazados de lechones, pura alegría:
"A mamá que le mande una cebollita,
Dile que coja la más chiquita."

El coro pasa por los calles cantando
en este mes que tanto espero
y la gente con sus máscaras van bailando
porque carnaval siempre viene en febrero.

Mis mejores recuerdos de cuando era pequeño
son del carnaval, son como un sueño.
Han pasado tantos años desde esa ilusión
de hacer mi careta y vestirme de lechón.

Ahora que comparto este recuerdo de mi cantar
les dejo con el sabor del dominicano carnaval.

M. Lahn

Vocabulario:

Quisqueya________________

comparto________________

pulpería________________

careta________________

ilusión________________

disfrazados________________

lechón________________

recuerdo________________

TEMA 2 Merengue "Goza tu Carnaval"

OBJETIVOS:

Al terminar el estudio de la canción, los estudiantes podrán:

1. **indicar las palabras que riman.**
2. **conjugar los verbos en el presente.**
3. **utilizar el vocabulario.**
4. **reconocer el ambiente social del carnaval como expresión o 'sabor' del pueblo.**

VOCABULARIO:

Rimas:	malecón	tocar
	vacilón	merengue
	gozar	ambiente
Verbos:	vamos	forma
	dicen	suena
	está	pone

MATERIALES:

- **láminas de gente en fiestas o bailes, festivales en la calle**
- **grabadora y cassette de "Goza tu Carnaval"**
- **cópias de la canción escrita**
- **tarjetas con vocabulario**
- **cinta pegante**
- **merengue, "Goza tu Carnaval"**

ACTIVIDADES:

Día 1

El maestro explica que el merengue es muy popular y nació en la República Dominicana y que parte del carnaval es el festival de merengue.

Los estudiantes escuchan la canción varias veces y luego leen la letra con el maestro guiándoles. Vuelven a escucharla y tratan de cantar con la música siguiendo con la vista.

Con la ayuda de los estudiantes hispano-parlantes, el maestro explica el sentido de la canción refiriéndose al vocabulario en la hoja. Los estudiantes escriben las definiciones y las leen en voz alta.

Día 2

El maestro ha preparado las palabras que riman en tarjetas en forma de conga. Las tarjetas están en el estante de la pizarra. Los estudiantes cantan el merengue mirando la letra.

El maestro explica lo que es "rima" dando ejemplos sencillos como *mata-lata*, *paleta-maleta*, *ojo-rojo*, y luego dirige a los estudiantes a buscar las parejas de rimas entre las tarjetas. Vienen uno por uno a colgar en pares las palabras que riman.

gozar

tocar

Los estudiantes dicen la rima y en su hoja subrayan las palabras que riman.

Día 3

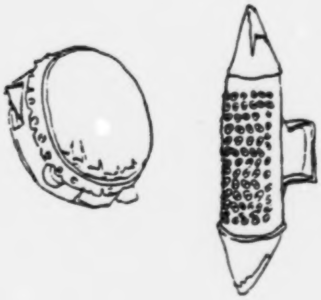
El maestro explica que muchos de los verbos están en el presente. Vuelven a cantar y leer la letra de la canción.

Sobre la pizarra están los verbos y los sustantivos según el merengue. Los estudiantes buscan la conjugación correcta:

IR - nosotros ________________
DECIR - ellos ________________
FORMAR - el vacilón se ________________
ESTAR - el ambiente ________________
PONER - el carnaval ________________
SONAR - el pito ____________

Lo discuten y corrigen sus trabajos.

EVALUACION: En el crucigrama los estudiantes demuestran su conocimiento del vocabulario y verbos.



Goza Tu Carnaval
(merengue)

Para todos los pueblos del mundo
para que gocen su carnaval.

Vamos a bailar, para el carnaval.
Vamos a gozar, para el carnaval.
La comparsa se formó
allá por el malecón.
Dicen uno dos tres,
y se forma en vacilón.
Vamos a bailar, para el carnaval,
vamos a gozar, para el carnaval.

Goza, goza tu carnaval.
Goza, goza tu carnaval.
Vamos para la gruta:
ahí está el ambiente.
Todo el mundo goza
bailando merengue, merengue.
Merengue, merengue, merengue, merengue.
Fuego, fuego, fuego.

La fiesta de carnaval
pone a todos a gozar.
Vengan todos a bailar
que "el Quisqueya" va a tocar.
Vamos a bailar, para el carnaval.
Vamos a gozar, para el carnaval.

Suena el pito y conga
viene una comparsa.
Busque su pareja y
a bailar merengue, merengue.
Merengue, merengue, merengue, merengue.
Fuego, fuego, fuego.

Vocabulario

gocen--*están contentos*

comparsa________________

vacilón________________

ambiente________________

conga________________

goza________________

malecón________________

gruta________________

pito________________

pareja--*dos personas que bailan*

TEMA 3 **"Carnaval en Febrero"**

OBJETIVOS:

Después de estudiar el poema y llevar a cabo las actividades, los estudiantes podrán:

1. dar sinónimos para el vocabulario.
2. explicar y evaluar los elementos del carnaval que prefieren.
3. expresar respeto por una tradición nacional.

VOCABULARIO:

diablo cajuelo
chillan
lechones
asoman
caretas
máscaras
concurso
brillan
ganadoras
alboroto
grotescas
encantadoras
espejitos
cantos

MATERIALES:

copias del poema,"Carnaval en febrero"
láminas de escenas de carnaval
una máscara
tarjetas con vocabulario y sinónimos del vocabulario
papel de dibujar
lápices de colores
cinta pegante
copias del crucigrama

ACTIVIDADES:

Día 1

Los estudiantes hispano-parlantes ayudan al maestro a recitar el poema. Se distribuyen las hojas al resto de la clase y todos leen en coro y luego toman turnos.

Definen el vocabulario en la hoja y discuten el sentido basándose en las siguientes preguntas de comprensión:

1. ¿Por qué se asoman los tíos y abuelos?
2. ¿Cuáles son las categorías para escoger el ganador?
3. ¿Por qué se oye mucho ruido en febrero?
4. Describe el ambiente en Santiago en febrero.
5. Nombra los elementos de carnaval en este poema.

Dia 2

Se lleva a cabo un juego de sinónimos. El maestro ha preparado ya tarjetas en forma de máscara con cuernos con las palabras y las tiene pegadas alrededor del salón en las paredes.

Los estudiantes leen el poema, repasan el vocabulario y luego el maestro les indica que hay palabras por todas partes del salón.

El juego comienza así: el maestro o un estudiante hispanoparlante describe una palabra y un alumno la busca y la quita de la pared. Se para al frente de la clase con esa palabra. Por ejemplo, "Busca una palabra que indica un lugar grande donde vive mucha gente." El estudiante agarra la tarjeta que dice "ciudad." O, "Busca una palabra que quiere decir la gente en tu familia" y un estudiante agarra "parientes."

Cuando todas las palabras están quitadas de las paredes, los estudiantes miran su palabra y las demás y se buscan unos a los otros para parearse con el sinónimo. Por ejemplo, "terraza" y "balcón" se juntan igual que "concurso" con "competencia."

Luego, pegan las palabras en la pizarra y se sientan a copiar los pares de sinónimos:

lechón-diablo cajuelo
ciudad-pueblo
terraza-balcón
parientes-tios y abuelos
festival-carnaval
sentimientos-emociones
máscaras-caretas
gritan-chillan
entonces-luego
competencia-concurso
herencia-tradición

Día 3

Se vuelve a leer el poema y se reparte el crucigrama.

Refiriéndose al poema, vocabulario y lista de sinónimos, los alumnos completan el crucigrama.

Carnaval en Febrero

Por el pueblo de Santiago
corren los diablos cajuelos
y se asoman al balcón
mis tíos y mis abuelos.

El carnaval ha llegado
y trae las emociones
de cantar los conatos
y de ver los lechones.

Las caretas son especiales
de espejitos que brillan.
Mientras "roba de gallina"
los muchachitos chillan.

Luego, un concurso para
las máscaras ganadoras:
algunas son grotescas,
otras encantadoras.

Música, cantos, alborotos
se oyen en la calle:
celebraciones de carnaval
en el monte y en el valle.

Que viva el mes de febrero
cuando salimos a celebrar
la tradición dominicana:
nuestro lindo carnaval.

M. Lahn

Vocabulario

diablo cajuelo________________

lechones____________________

caretas_____________________

concurso____________________

gandadoras__________________

grotescas___________________

espejitos____________________

chillan________________

brillan________________

asoman________________

máscaras_______________

encantadoras___________

alboroto_______________

cantos_________________

Buscapalabras de Febrero

A	M	E	P	V	I	L	L	A	M	E	L	L	A
R	O	B	A	L	A	G	A	L	L	I	N	A	O
E	L	M	L	E	L	R	L	O	P	Q	D	F	O
S	O	A	O	C	T	O	B	M	U	S	I	C	A
P	N	S	C	H	A	T	O	E	T	J	S	A	Z
E	D	C	O	O	M	E	R	R	R	A	F	L	U
J	R	A	N	N	I	S	O	E	A	L	R	T	A
T	N	A	L	S	A	A	O	G	I	J	Z	R	E
O	G	S	L	P	N	M	E	U	C	A	M	I	C
S	T	R	A	D	I	C	C	E	I	L	O	A	U
Q	U	I	S	Q	U	E	Y	A	O	A	C	Z	E
Q	U	I	P	E	S	D	U	A	N	A	A	Z	R

palo con ella

máscaras

Quisqueya

alboroto

música

disfraz

roba la gallina

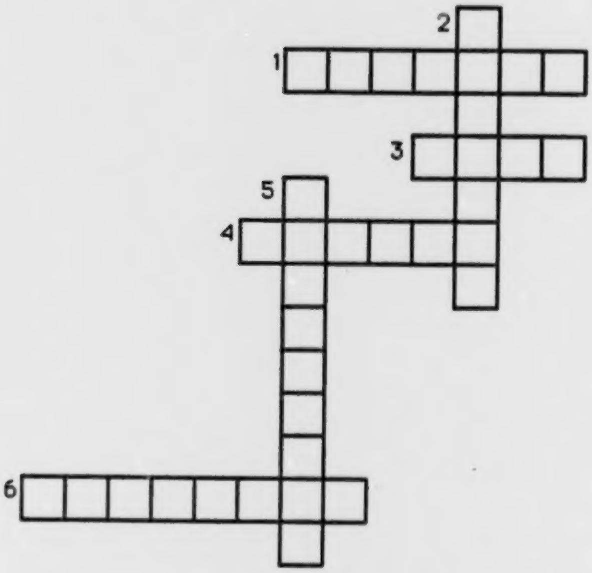
lechones

molondrín

grotesca

merengue

Crucigrama de Febrero



1. otra palabra para careta es ____________________
2. Roba la ____________________________________

3. Palo con ____________________________________

4. La palabra para diablo cajuelo en Santiago es ______

5. A mamá que le mande una ____________________

6. Dile que coja la más __________________________

TEMA 4 Mangulina: "Amor Profundo"

OBJETIVOS: Al terminar las experiencias relacionadas con el estudio de la canción, los estudiantes podrán:

1. identificar las rimas;
2. conjugar los verbos en el pretérito;
3. localizar siete pueblos en el mapa;
4. expresar interés en conocer los pueblos de la República Dominicana.

VOCABULARIO: Rimas:

día-mía
querer-mujer
mundo-profundo
Baní-Macorís
proa-Ocoa
capital-rival

Verbos:

salí
pasé
hallé
estuve
puse

MATERIALES:

- grabadora
- cassette de "Amor Profundo"
- mapas individuales de la República Dominicana
- mapa de pared de la República Dominicana
- tarjetas con rimas
- copias de la canción

ACTIVIDADES: **Día 1**

Con el mapa grande colocado en la pizarra, los estudiantes escuchan la mangulina. Un estudiante busca los nombres de los pueblos mientras escuchan.

Se reparten las copias de la canción y los estudiantes leen la letra a la vez que la escuchan en el cassette. Luego cantan.

Los estudiantes buscan el vocabulario en el diccionario y con la ayuda del maestro, lo copian en su hoja.

Los estudiantes discuten el significado de la canción, contestando las siguientes preguntas del maestro:
1. ¿Qué buscaba él que canta?
2. ¿Por qué no encontró lo que buscaba?
3. ¿Por qué pasó a tantos lugares?
4. Nombra 8 lugares en la República Dominicana.

Día 2

Escuchan, cantan y leen la canción dos veces. Se dirigen hacia el mapa en la pizarra y toman turnos buscando los lugares mencionados en la canción.

Se reparten mapas individuales y lápices de colores. Fijándose en la letra y el mapa los estudiantes pintan de un solo color los pueblos mencionados en la mangulina. Esto lo hacen en grupos pequeños ayudándose y hablando en español.

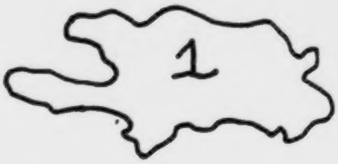
Día 3

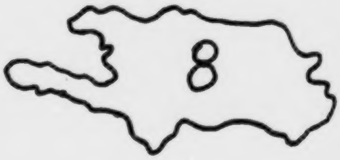
Vuelven a cantar y lluego el maestro les hace enfocarse en los verbos, muchos de los cuáles están en el pretérito. En la pizarra los estudiantes conjugan los verbos de la canción:

salir: yo __________
pasar: yo __________
hallar: yo __________
estar: yo __________
poner: yo __________

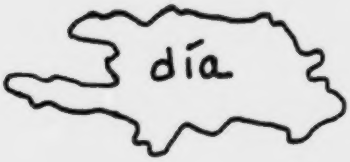
Día 4

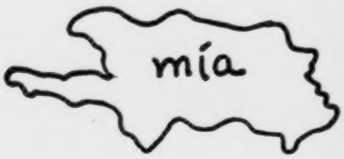
El maestro prepara un juego de "concentración" de rimas de la canción. Las tarjetas tienen forma del mapa de la República Dominicana. Cada mapita tiene una tapa con un número. Debajo de cada tapa hay una palabra. Por encima se ven así:





Por debajo se ven así:





Amor Profundo

por Juan Antonio Alix
(mangulina)

Salí de mi casa un día
en busca de una mujer
a quien pudiera querer
como te quiero alma mía.

Pasé de Santiago a Moca,
Santo Cerro y Cotuí,
Altamira y Macorís,
y de Mantanza a la Boca.

Y no hallé a quien querer
con todo mi amor profundo
porque no hallo en este mundo
como tú otra, otra mujer.

Estuve en la capital,
San Cristobal y Baní,
San Pedro de Macorís
en busca de tu rival.

Del Maniel pusé la proa
para Neyba y San Juan
y las Matas de Farfán
hasta San José de Ocoa.

Y no hallé a quien querer
con todo mi amor profundo
porque no hallo en este mundo
como tú otra, otra mujer.

Vocabulario

alma__________________

hallo__________________

pudiera__________________

hallé__________________

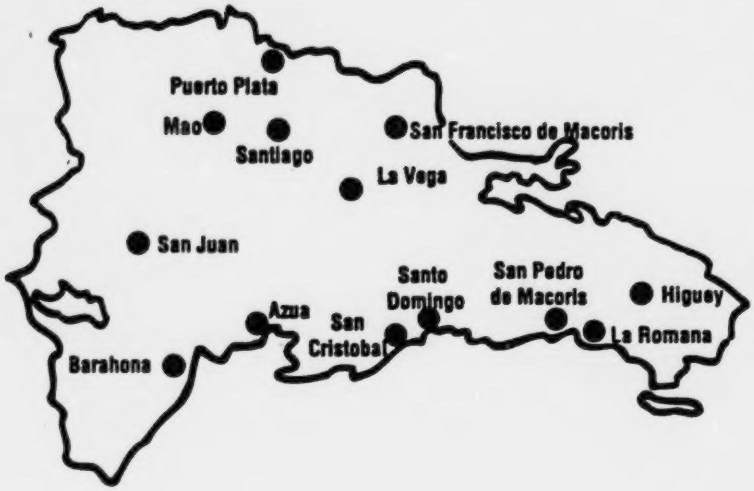
querer__________________

proa__________________

Los estudiantes llaman dos números para ver si hacen pareja de dos rimas. Están divididos en equipos y el equipo que más pares de rimas logra, gana.

EVALUACION: En un mapa de la República Dominicana cada alumno pinta de un color los pueblos que riman, por ejemplo: AZUL: Baní y San Pedro de Macorís, ROJO: Moca y Boca, AMARILLO: San Juan y las Matas de Farfán, etc.

Luego contestan: Si tú fueras a buscar a alguien en ¿cuáles otros pueblos irías a buscar si anduvieras en barco?


Puerto Plata
Mao
Santiago
San Francisco de Macoris
La Vega
San Juan
Santo Domingo
San Pedro de Macoris
Higuey
Azua
San Cristobal
La Romana
Barahona

Buscapalabras de Amor Profundo

C A O N A S A N J O S E P
C M O N A S A C J M A E I
A A M O R P R O F U N D O
P N O B O O M T A J J M S
I G C A P P A U R E U U A
T U A N R S C I F R A N N
A L P I T U O O A I N D T
L I Q V M N R C N V P O I
O N E Y B A I O T A O O A
C A P I L L S A I L S O G
A S A N P E D M C E R R O
L A V E G A R E A L M Z M

Mangulina
Neyba
Macorís
Moca
Baní
San José
Cotuí
rival
Farfán
San Juan
amor profundo
Sanitago
mujer
Ocoa
capital

TEMA 5 Haciendo caretas

OBJETIVOS: A través de la experiencia de hacer su propia careta, los estudiantes podrán:

1. poner en secuencia los pasos para hacer la careta;
2. crear una gráfica relacionada con el uso de materiales o colores;
3. inventar sus propias adivinanzas sobre las partes de la máscara;
4. apreciar la creatividad humana y respetar el arte como una fuente de expresión popular;
5. sentir orgullo en sus habilidades artísticas.

VOCABULARIO:

cuernos
lentejuelas
brillo
fieltro
cachos
tarros
lechones
papiér mache
diablo cajuelo
disfráz
alfilado
liso
duro
pegajoso
papel de periódico

MATERIALES:

globos (vejigas)
papel periódico
goma de papiér mache
cartulina (oaktag)
cinta pegante
pintura
brochas
tijeras
papel grande
plumones
máscara
láminas de diablo cajuelos

ACTIVIDADES: **Días 1 & 2**

El maestro muestra una máscara o una escena con un diablo cajuelo. Le explica a la clase que van a hácer máscaras y les pregunta cuales materiales necesitarán. El maestro apunta los materiales en la pizarra.

Tapan las mesas con papel periódico para que no se ensucien. Soplan las bombas, se les ponen sus nombres y comienzan a forrar las bombas con tiras de papel periódico que están saturadas con la goma de papiér mache. Dejan sin forrar la parte de atrás.

Se forman los ojos con bolitas de papel y se vuelve a tapar con papiér mache. Con tijeras se cortan triángulos de cartulina, se forman conos, y se les pegan como muchos cuernos con cinta pegante. Otra vez se tapa con papiér mache. Con triángulos más anchos se forma el josico y se forra con papiér mache. Se dejan para otro día y se pintan después de que se seque el papiér mache. Al final se explota la bomba y se puede usar como máscara en el carnaval que presentarán en el auditorio.

Día 3

Los estudiantes muestran sus máscaras y otros estudiantes las describen. El maestro apunta cuántos tienen cuatro cachos, cuántos tienen cinco, etc; cuántos usaron brillo, cuántos usaron lentejuelas, etc.

Después se forma una gráfica a base de esos detalles:

Materiales que usamos							
periódico							
espejitos							
estambre							
brillo							
pintura							
	1	2	3	4	5	6	7

Día 4

Los estudiantes tratan de recordar los pasos en secuencia que tomaron para hacer las máscaras. Los dictan al maestro quien los escribe en la pizarra. Luego lo leen y lo copian.

Día 5

El maestro entra diciendo adivinanzas como "Tengo cuatro patas y vivo en el agua. Me pueden tener como mascota. Tengo carapacho. ¿Quién soy?" O, "Tengo muchos motores y vuelo muy rápido. Mi boleto es caro. ¿Quién soy?" Así el maestro explica lo que es una adivinanza.

Les explica que primero tienen que pensar en el objeto que quieren que adivinen. Eso lo escriben dentro de un papel doblado. Luego tienen que pensar como si fueran esa cosa y describirla en primera persona, al terminar dicen, " Quien soy?" o "Qué soy? La descripción la ponen fuera del papel doblado de manera que la adivinanza sea una sorpresa:

Fuera del papel:

Tengo muchos punticos
y soy largo.

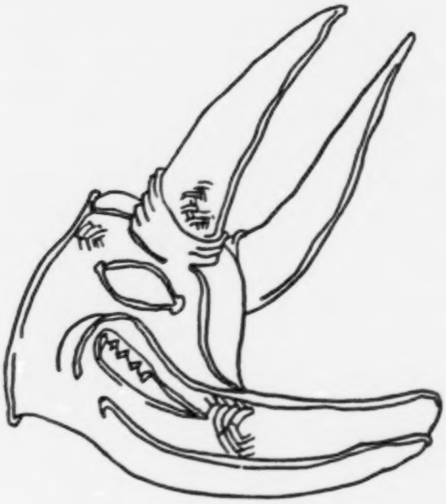
¿Qué soy?

Dentro del papel:

Un cuerno

Los estudiantes hacen sus adivinanzas sobre las partes de la careta, demonstrando que han aprendido el vocabulario.

EVALUACION: Los estudiantes hacen por su cuenta en grupos pequeños una gráfica de otros componentes de la careta que el maestro *no* hizo en la gráfica del salón, como por ejemplo, los colores o lo que parecen (patos, diablos, caballos, etc.).



TEMA 6 Drama "Los Muchachos de Carnaval"

OBJETIVOS: Al terminar de memorizar y dramatizar la obra, los estudiantes podrán:

1. poner los acontecimientos de la obra en orden de secuencia.
2. comparar los juegos de carnaval con las actividades de Nueva York.
3. demostrar orgullo en compartir una experiencia cultural que refleja un aspecto íntimo de un país.

MATERIALES:

copias del drama
realia mencionada en el drama
cartas de narración
frases para parear
cinta pegante
seis tarjetas de acontecimientos

ACTIVIDADES:

Día 1

Los estudiantes leen la obra y la discuten.

Día 2

El maestro tiene tarjetas preparadas para los cantos de carnaval. Con cinta pegante, los alumnos toman turnos pegando las frases al lado de las frases correspondientes. Por ejemplo:

A mamá que le mande una cebollita.
Dile que coja la más chiquita.

Tin, tín.
Molondrín.

Diablo cajuelo
La cara de tu abuelo.

Día 3
Se vuelve a leer la obra.

El maestro tiene seis tarjetas preparadas mencionando seis acontecimientos en la obra. Los alumnos las ponen en orden de secuencia segun surgieron en la obra. Por ejemplo:

Los muchachos hacen sus difraces.

Los muchachos piden comida al pulpero.

El bodeguero les da dulces.

Los jueces escogen el gandor.

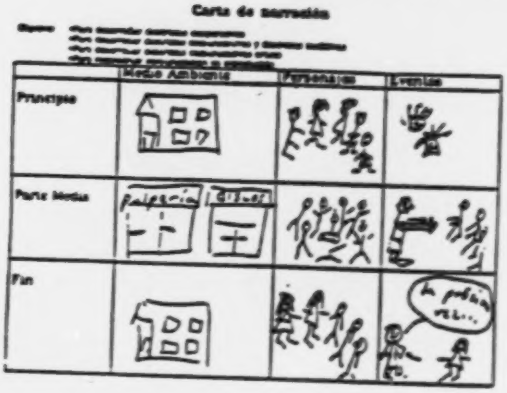
Los muchchos planean para otro año.

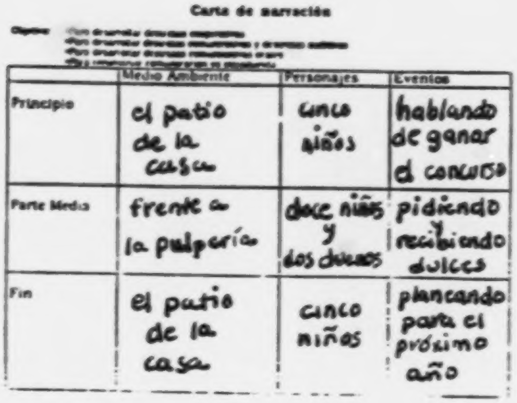
Día 4

Se vuelve a leer la obra.

Se forman grupos pequeños. Cada grupo conversa para llenar una carta de narración según el drama.

El maestro puede decidir si los estudiantes van a dibujar los sucesos, explicándolos verbalmente, o escribiéndolos. Cada grupo somete su carta. Por ejemplo:





Carta de narración

	Medio Ambiente	Personajes	Eventos
Principio	el patio de la casa	cinco niños	hablando de ganar el concurso
Parte Media	frente a la pulpería	doce niños y dos dueños	pidiendo y recibiendo dulces
Fin	el patio de la casa	cinco niños	plancando para el próximo año

EVALUACION: Los estudiantes comparan estas actividades de carnaval con los juegos y celebraciones en Nueva York. Memorizan la obra y la presentan en el auditorio escolar.

BEST COPY AVAILABLE

Carta de narración

Objetivo:
- Para desarrollar destrezas cooperativas
- Para desarrollar destrezas comunicativas y destrezas auditivas
- Para desarrollar destrezas comunicativas orales
- Para reconstruir comunicación ya introducida

	Medio Ambiente	Personajes	Eventos
Principio			
Parte Media			
Fin			

Los Muchachos de Carnaval

Se oye el merengue "Goza tu carnaval" con la cortina cerrada.

Se abre la cortina y se ven cinco niños cosiendo trajes.

Francisco: Yo sí que voy a ganar este año.

Altagracia: Eso crees tú. Mi traje va a ser el mejor.

Yajaira: Mi mamá me va a dar cascabeles para poner en mis mangas.

Altagracia: Mi abuela me va a regalar unos espejitos para pegar en mi pecho, ¡Qué lindo me va a salir!

Francisco: Ustedes no van a terminar a tiempo. Les digo que yo voy a ganar el concurso de las caretas.

Victor: ¡Cállense! Dejen el alboroto. Vamos a trabajar a ver quien de verdad gana.

Se oye el merengue "Goza tu carnaval" otra vez al fondo y comienzan a cerrar las cortinas.

Se vuelven a abrir las cortinas y se ve el escenario colmado con letreros de "pulpería" y otras tiendas.

Se ven diez muchachos con sus máscaras y trajes puestos. Llevan palos, vejigas y latas en las manos y hacen mucho ruido. Pasan de puerta en puerta.

Cincos Niños: ¡A mamá que le mande una cebollita!

Otros Cinco: ¡Dile que coja la más chiquita!

Cinco Niños: ¡Una limosniiita!

Otros Cinco: ¡Pa' los muchachiiitos!

El dueño de la pulpería les da un dulce a cada niño.

Dueño: ¡Tengan muchachos! Qué buenos disfraces llevan este año. Cada año en Carnaval se pone esto más sabroso. ¡Váyanse, muchachos, que disfruten!

Cinco Niños: ¡El mejor tiñoso!

Otros Cinco: ¡El de aquí!

Cinco Niños: ¡El mejor colmado!

Otros Cinco: ¡El de aquí!

Cinco Niños: ¡El que vende barato!

Otros Cinco: ¡El de aquí!

Los muchachos tocan palos contra latas y gritando pasan a otra tienda.

Cinco Niños: ¡Diablo cajuelo!

Otros Cinco: ¡La cara de tu abuelo!

Cinco Niños: ¡Lechón cuajao!

Otros Cinco: ¡Amarillo y colorao!

Cinco Niños: ¡Roba la gallina!

Otros Cinco: ¡Palo con ella!

Cinco Niños: ¡Tin, tín!

Otros Cinco: ¡Molondrín!

Cinco Niños: ¡Ton, tón!

Otros Cinco: ¡Molondrón!

Cinco Niños: ¡Vejigante a la bolla!

Otros Cinco: ¡Pan y cebolla!

Cinco Niños: ¡Toco, toco, toco, toco!

Otros Cinco: ¡El gigante come coco!

Lo vuelven a repetir entera una vez más.

Los diez niños y los dos dueños forman un círculo y bailan, meneándo las manos en el aire al ritmo de la canción "Goza tu carnaval."

Se cierra la cortina.

Se abre la cortina y se ven los diez niños disfrazados parados en una fila. Hay tres jueces vestidos muy formales.

Juez 1: Yo escojo el tercero. Son muy originales sus cuernos de espejitos y cintas de campanas.

Juez 2: No, yo creo que el quinto es más original con sus colores brillantes y sus muchos cuernos.

Juez 3: ¡No, para mi el décimo es más original porque es tan feo y grotesco!

Juez 4: Tenemos que decedir....

Se juntan los jueces y hablan bajito entre sí.

Jueces 1, 2, 3 juntos: El ganador es el número 3.

Todos: ¡Bravo, qué bueno, olé, qué chévere!

Suena mucho alboroto de latas.

Sale una figura nueva al escenario: Una niña con un almohada amarrada atrás con una falda larga y una peluca de pelo largo (como de mapo). Los niños corren detrás de ella gritando y haciendo gestos con los palos.

Cinco Niños: ¡Roba la gallina!

Otros Cinco: ¡Palo con ella!

Cinco Niños: ¡Roba la gallina!

Otros Cinco: ¡Palo con ella!

La "vieja" (niña de almohada y mapo) se corre fuera del escenario y los diez muchachos corren detrás de ella.

Se cierra la cortina y se oye la canción otra vez.

Se vuelve a abrir la cortina y los niños sin disfraz están hablando.

Victor: Estuvo bien bueno el carnaval este año.

Francisco: Sí, mi primo fué el que ganó el concurso de las máscaras.

Altagracia: ¡Sí, su careta fue la más espantosa!

Pedro: ¡Y vamos a empezar a planear para el año que viene!

Yajaira: Ay, sí. ¡Cuánto me gusta el mes de febrero! Siempre gozamos mucho en carnaval en la República Dominicana!

Se cierra la cortina por última vez y se oye la canción.

M miedo, música, . malecón

A amistad, alboroto

S Santiago

C carnaval, cuernos

A andar por la calle

R roba la gallina

A alegría, amigos

C cantos, canciones

A amor, alegría

R ritmo, ruido, recuerdos

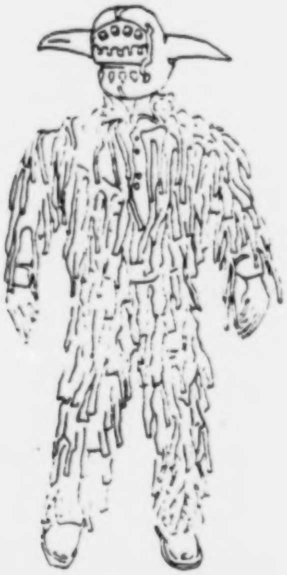
N niños

A ambiente

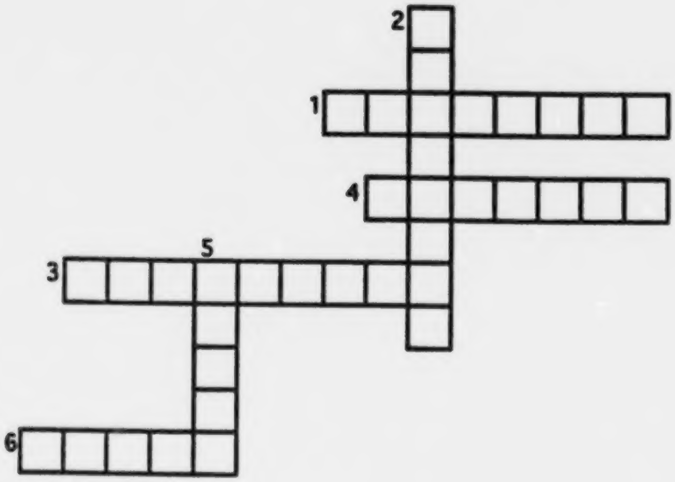
V vejigas, vidas

A atabales

L lechones



Crucigrama de Carnaval



1. música típica dominicana

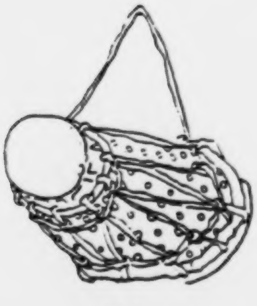
2. festival dominicano en febrero

3. nombre indígena de la República Dominicana

4. donde hay muchas lanchas (rima con "vacilón")

5. el pito ______________________________

6. el vacilón se _________________________



Buscapalabras de Carnaval

P A L M S O L D B P S L F A
U N A E A C L I E I T E E Z
L C A R N A V A L C O T B U
P A C E T R O B L O N S R A
E P O N I E O L A N I A E N
R I M G A T P O S O V P R O
I T P U G A Q C U E R N O S
A A A E O S L A R R M N O P
C L R B L Y V J Q R S T U V
O C S A E T V U J U A N L U
L A A I S U V E J I G A S S
F E S T I V A L G U E R R A
Q U I S Q U S O L A N O P B

carnaval capital Santiago cuernos merengue careta

diablo cajuelo vajigas festival febrero comparsas

Evaluación

Cada una de las seis fuentes de motivación en esta unidad lleva consigo una evaluación. Sin embargo, es necesario evaluar el desarrollo de destrezas y actitudes a lo largo de la unidad completa. Esto se llevará a cabo a través de un portafolio de trabajos incluídos en la unidad: crucigramas, buscapalabras, cartas de narración, entrevistas, gráficas, otros trabajos escritos, tanto como la máscara y el papel tomado en la obra.

Una colección de esta índole ayuda a evaluar mejor al estudiante porque cada estudiante tiene sus habilidades y gustos diferentes a los demás y aprende de una manera diferente a los demás. Por ejemplo, él que se especializa más en las matemáticas, se destacará en la gráfica o en problemas verbales matemáticos sobre medidas de materiales (haciendo caretas) o distancias entre pueblos (Amor Profundo). El que se especializa en geografía demostrará sus logros más claramente en el estudio del mapa, etc. Se espera, sin embargo, que todos demuestren crecimiento en todas las áreas de la unidad y el portafolio será testigo de esto.

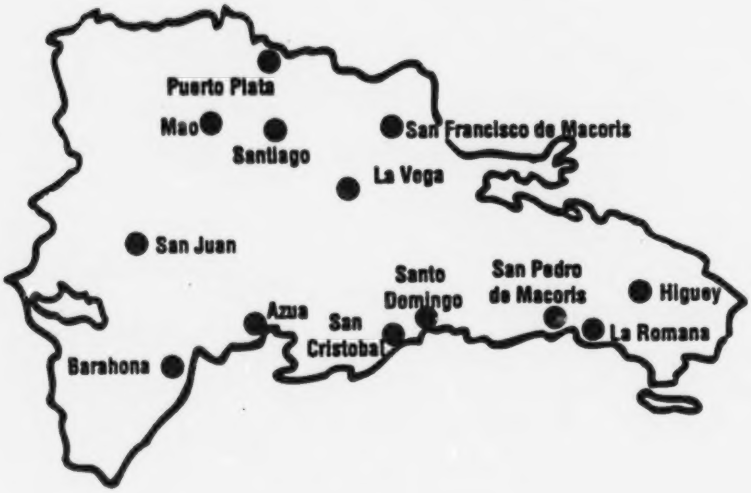
El maestro tiene la libertad de utilizar su creatividad y añadir a las actividades propuestas aquí. Hay muchísimas más actividades, por ejemplo, de matemáticas, que no se han detallado en estas páginas. Cada maestro tiene la responsabilidad de cambiar las actividades para lograr su meta de explorar el Carnaval de la República Dominicana.

Recursos

1. *Cancionero juvenil Dominicano*, Florencia Pierret-Villanueva, Union Panamericana, O.E.A. , Washington, D.C., 1966
2. *Cuadernos populares*, Tomas Morel, Museo Folklorico, Santiago de los Caballeros, República Dominicana, 1973
3. *Eme Eme*, Estudios Dominicanos, Universidad Catolica Madre y Maestra, "El carnaval en Santiago de los Caballeros" por Nancie Gonzalez, Santiago de los Caballeros, República Dominicana, 1973
4. *Folklore infantil de Santo Domingo*, Edna Garrido de Boggs, Editora de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana, 1980
5. *Lengua y folklore de Santo Domingo*, Emilio Rodriguez Demorizi, Editora Educativa Dominicana, Santo Domingo, República Dominicana, l975
6. *Masks From The Dominican Republic*, David C Levy, Parsons School of Design and the School of Design at Altos de Chavon, New York City

La leyenda de la Ciguapa

por Philip Pasmanick


Puerto Plata
Mao
Santiago
San Francisco de Macoris
La Vega
San Juan
Santo Domingo
San Pedro de Macoris
Higuey
Azua
San Cristobal
La Romana
Barahona

La Leyenda de La Ciguapa

Versión original de Philip Pasmanick ©1993

elaborado en el estilo romántico

Era tiempo de la zafra, y bajo el ardiente sol, los peones tumbaban la caña, mientras los viejos bueyes jalaban las pesadas carretas al ingenio. De noche, gentes y bestias dormían profundamente, fatigados por las intensas labores a que se veían obligados por el hambre y la necesidad.

Una noche, una joven conocida como la Ciguapa yacía desvelada, deslumbrada por el esplandor de la luna, que la llenaba de inquietudes y ansias vagas. De pronto, el silencio del batey fue roto por el insinuante ritmo de una tambora, que parecía provenir del monte más allá del cañaveral. La Ciguapa, extrañamente atraída por las notas del cuero, agarró sus maracas y la bolsa de objetos mágicos que heredó de su bisabuela y salió en busca de la música.

La intrépida joven se adentró rápidamente en el monte y siguió el ritmo hasta las orillas del río. Y allí, sentado sobre un tronco de siguaraya, estaba un hermoso montero, quien se entretenía con los cantos ancestrales de su tierra.

Sin dirigirle siquiera palabra, la joven le acompañaba con sus maracas y su dulce voz . Los ritmos y las voces se unieron a tal grado de perfección que pronto abandonaron los instrumentos y se unieron en un abrazo apasionado. Y allí mismo, enloquecidos por el perfume del jazmín y la azucena, la hija del ciboney y el hijo del lucumí se acostaron. Dicen los lugareños que los árboles se estremecían como cuando los primeros toques del huracán, aunque aquella noche no había viento.

Los primeros rayos del sol despertaron a la Ciguapa, quien silenciosamente se alejó del bello durmiente y buscó una gruta profunda y secreta que ella conocía por allí. En las entrañas de la montaña, hizo uso de los hechizos de sus antepasados, y cuando salió, sus pies estaban torcidos al revés, para así poder regresar al bohío sin que el montero pudiera descubrir su paradero. Estaba segura que de sus amores nacería una hija, y la Ciguapa, quien aborrecía a los hombres y a la sociedad en general, no quería compartir su niña con nadie.

Mientras tanto, en las orillas del río, el cazador se había despertado sobresaltado, y al no encontrar su sorprendente visitante de la noche anterior, emprendió inmediatamente su búsqueda. No tardó en encontrar su pista, que siguió hasta la cueva. Llevando consigo sus propios amuletos sagrados y una antorcha, se metió en la caverna, y siguió el sinuoso sendero de la Ciguapa hasta encontrar el lugar de la hechicería. El cazador se quedó un rato pensativo, fumándose un tabaco y contemplando los restos de ciertas hierbas y demás objetos los cuales es mejor no nombrar aquí. De pronto se volteó y salío bruscamente por el mismo camino, hasta salir al aire libre. Había adivinado el truco de la Ciguapa, y fácilmente siguió sus huellas al revés hasta llegar a su bohío al lado del batey. Con una sonrisa se retiró, adentrándose una vez más en el monte, y siguió su existencia libre y robusta.

La Ciguapa no erraba y a los nueve meses exactamente le nació una criatura hermosa, con brillantes ojos negros y la piel de oro. Muchos vecinos llegaron a verla, y era tanta su belleza que la voz corrió por leguas alrededor. A los tres días apareció el montero e inmediatamente se encariñó de la pequeñuela.

"Vengan conmigo al monte, donde los tres viviremos libremente. Serás mi esposa, y con nuestra hija conoceremos todas las bellezas de la naturaleza" dijo enardecido el montero. A la Ciguapa le convenció la sinceridad de su interés en ella y la recién nacida, y su habitual dureza del alma se ablandó un poco. Pero no estaba conforme con lo propuesto.

"Imposible" le respondió. "No puedo abandonar mi gente, y la vida de la costa me complace. Mejor vente tú a vivir aquí, y deja los peligros y la soledad del monte. Un hombre astuto como tú sabrá defenderse donde sea, y probaremos los placeres de la ciudad y la playa."

Pero como él tampoco quería, se acordaron de reunirse una vez más en la orilla del río, para ver cómo resolverían el asunto. Y allí, como no podían llegar a un acuerdo, decidieron compartir la niña entre los dos. Haciendo uso de ritos mágicos ya casi perdidos, lograron dividir la niña por la mitad, de manera que no muriera, y cada parte se fue a vivir con un padre. Una media niña regresó al batey, mientras un medio niño se fue al monte, dejando un pequeño charco de desperdicios y sangre en el suelo.

El cazador y la Ciguapa educaron lo mejor que pudieron a sus hijos, y cuando el cazador y la Ciguapa murieron de viejos, sin haberse vuelto a ver en todo este tiempo, los hijos, ya grandes y con una apariencia normal, salieron a conocer el mundo grande. Gracias al amor y sabiduría de sus padres, eran inteligentes y atrevidos, y lograron grandes hazañas.

Pero nunca lograron la felicidad, nunca se sintieron completos, y murieron en el mismo día, afanosos de encontrar algo que ni siquiera podían explicar. Hoy sus ánimas agitadamente se buscan por los lugares más recónditos de Quisqueya, intentando juntarse y recuperar todo lo que fue su ser original. Y dicen que hasta que no se realice esto, se quedarán como espíritus inquietos, hablándonos en el río, en el viento, y en el tambor, pidiéndonos ayuda, suplicándo nuestro apoyo y comprensión, rogándonos facilitarles con cualquier acto de integración, su desesperado intento de encontrar el sosiego y la paz como un solo ser entero.

FIN

Actividades:

1) Haz el crucigrama y la pista de sílabas que acompañan este relato, y demuestra que entiendes y que puedes usar el vocabulario.

2) Dibuja un símbolo Yin y Yang e indica los contrastes o diferencias entre las dos mitades de la niña.

3) Escribe un párrafo o más sobre uno de estos temas:

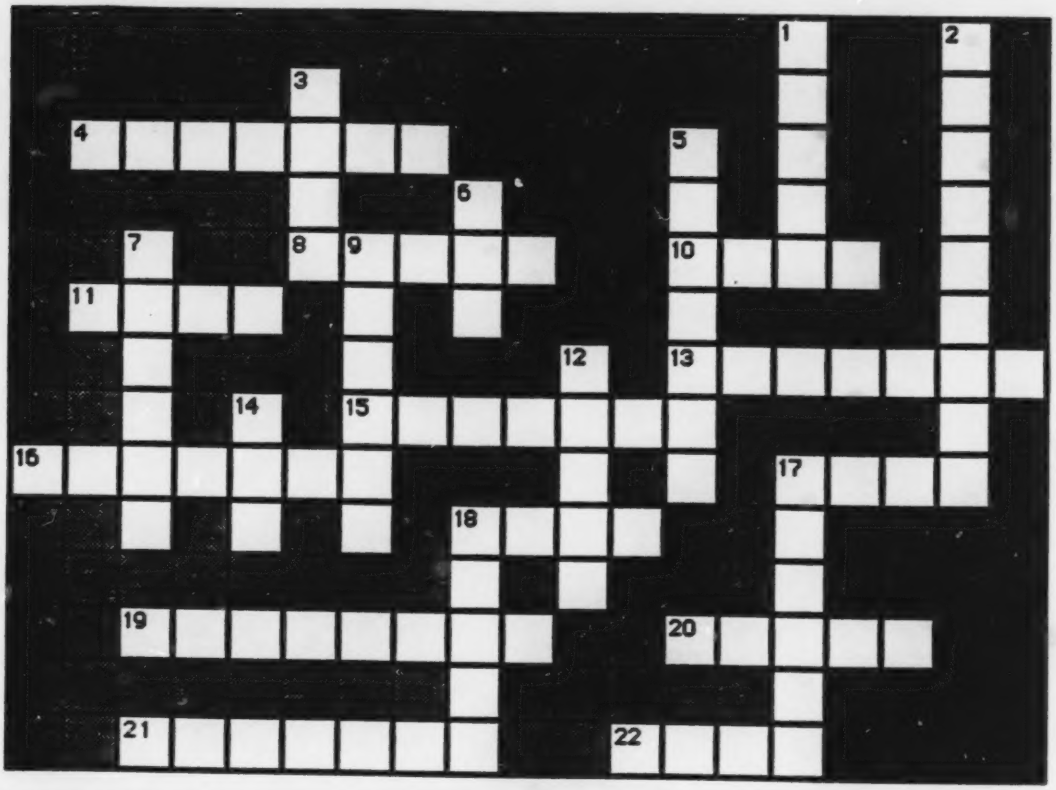
  a. ¿Cómo sería una persona que uniera todos estos atributos?

  b. ¿Qué habría pasado si la Ciguapa se hubiera ido al monte, o el montero a la costa?

4) Describe una persona o una comunidad, real o imaginaria, que esta dividida entre dos culturas.

5) Escribe tu propio cuento de la Ciguapa y su truco de voltearse los pies.

CruciGuapa 1 Nombre______________________________ Fecha ____________



azúcar
batey
bohío
buey
caña
caribe
ciboney
ciguayo
(la) Ciguapa
güiro
huracán
lucumí
maíz
montero
ñame
oro
Quisqueya
ríos
sol
taíno
tambora
trapiche
yuca
zafra

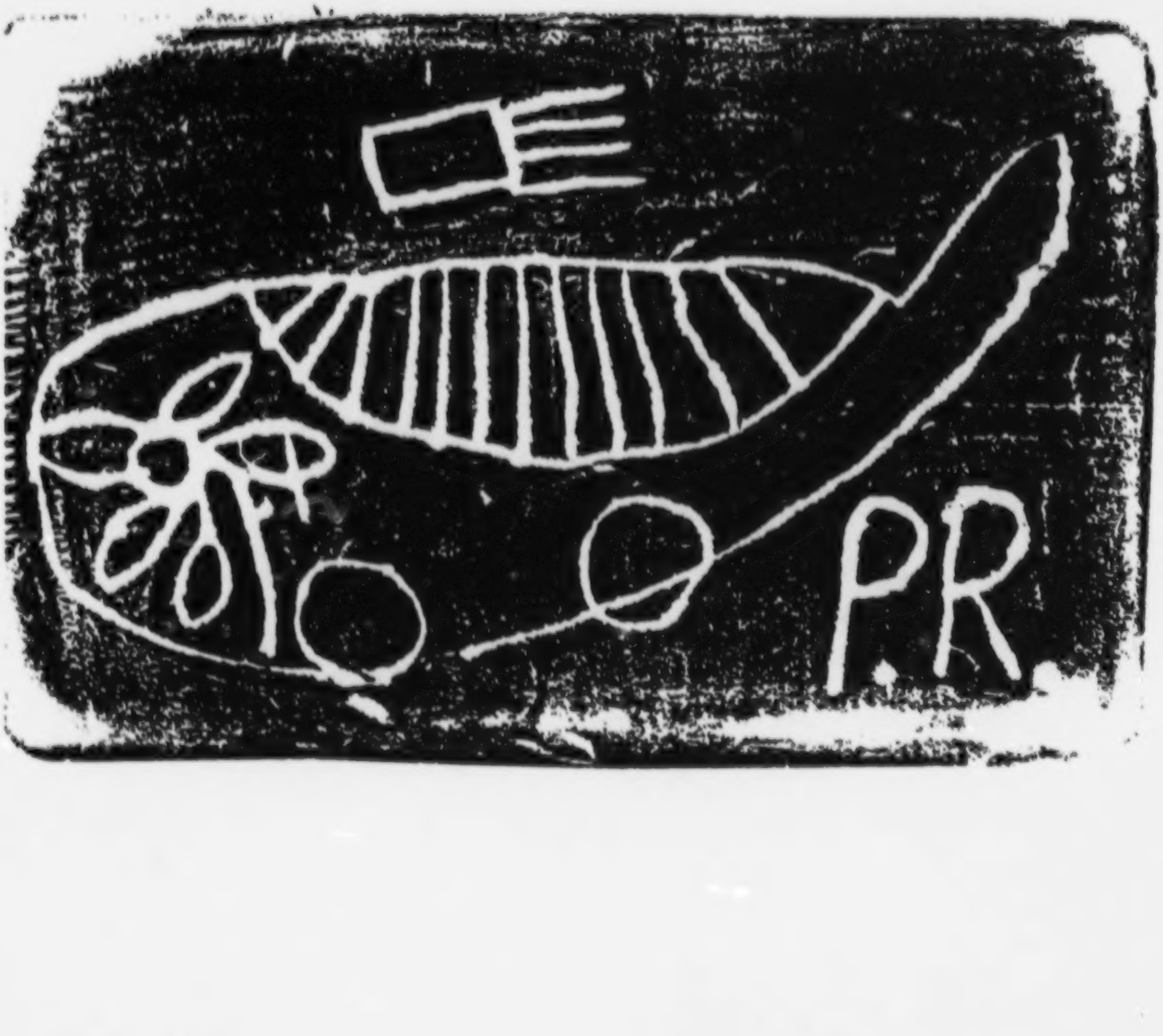
horizontal →

4. indígena dominicano, se defendía de los caribes
8. cosecha de la caña
10. fuente del oro antillano
11. cosecha principal del taíno; manioca
13. primer indígena en Quisqueya, de cultura sencilla
15. figura legendaria dominicana, podía voltearse los pies
16. pequeño tambor dominicano con dos cueros
17. planta que produce el azúcar
18. animal de carga pesada, introducido por españoles
19. técnica primitiva para procesar cana
20. grupo indígena más avanzada y pacífica del Caribe
21. cazador, hombre que vive en la montaña
22. batata; tubérculo como papa pero dulce y anaranjado

vertical ↓

1. instumento indígena de percusión
2. un nombre indígena por la Hispañola de hoy
3. grano indígena muy importante en las Américas
5. tormenta tropical; dios malo del taíno
6. metal precioso codiciado por los españoles
7. grupo étnico africano influyente en Cuba
9. producto dulce que engorda y pica muelas
12. patio, concha de juego
14. estrella más cera a nuetro planeta
17. grupo indígena agresiva, hostigaba tainos y ciguayos
18. pequeña casa redonda de los taínos

PUERTO RICO



Historia y Cultura

Bomba y Plena

from *Caribbean Connections*

READING

La Bomba Is an Original Puerto Rican Creation

BY JORGE ARCE

The *bomba* came to Puerto Rico with the slaves from Africa. It came with the Ashanti people, who arrived here in the 15th, 16th and 17th centuries.

We have to remember that when the Africans were brought to the Americas, the different groups were divided up and sent to different places. Not all the Ashanti° ended up in Puerto Rico; many went to other islands. So you have a dance very similar to the *bomba* in Jamaica, for example. I once saw a group of Jamaican children using barrels as drums, beating them with two sticks and doing dance steps much like our *bomberos*° do.

We had a delightful experience when we went to visit the Haitian refugees here at Fort Allen°. We took them a drum as a present, and they began to play. When I saw what they were doing, I said, "Hey, what's this!" It wasn't precisely the same as our *bomba*, but there was an obvious connection.

The *bomba* brings together elements from various cultures. You have Spanish influences in the dancing style and the way the female dancer swirls her skirt. There is Arawak° influence in the use of the *maracas*°, which keep the rhythm along with the drums. African influence accounts for most of the rest: the instruments, dance steps and singing. The words to the songs are in Spanish, of course, but with an African rhythm and intonation. All this combines to make the *bomba* an original Puerto Rican creation.

Historians believe that the slaves used the *bomba* to send messages, and even to plan entire revolts. We don't know exactly how they did it. We do know, though, that the slaves who organized the revolts were most often the ones brought recently from Africa. They spoke different African languages, and they didn't speak much Spanish yet; so to organize the other slaves, what could be more logical than to use movement? In the *bomba*, the dancer chooses a step and the drummer follows. So the dance could be a symbol, could send a message.

–Adapted from an interview with Jorge Arce by Kris Eppler, San Juan, Puerto Rico, 1983.

Vocabulary

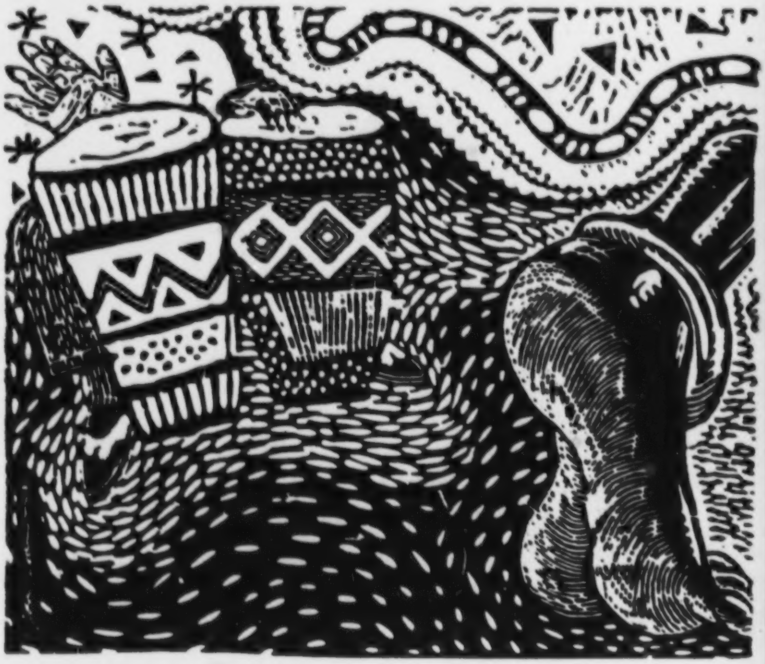
Ashanti: a West African people living mainly in Ghana

bomberos: bomba musicians

Fort Allen: U.S. federal detention center in Puerto Rico, where the U.S. government has detained Haitian refugees

Arawak: indigenous people who lived on Puerto Rico before the arrival of the Europeans

maraca: rattle made from a gourd which is dried with the seeds inside



INTRODUCTION

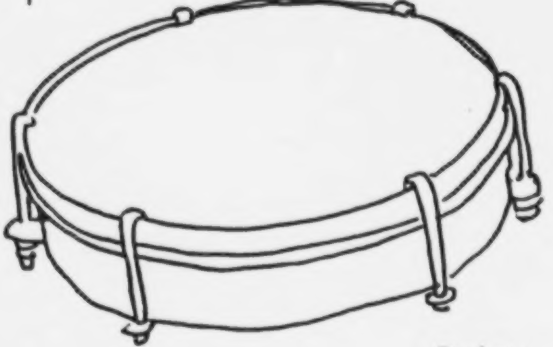
La Bomba and La Plena, Music of Puerto Rico

Of all the African traditions brought to the Caribbean, music, along with religion, most completely survived the plantation experience. Often in defiance of planter prohibitions, the slaves sang, danced and played drums, passing on these important African cultural customs to their children

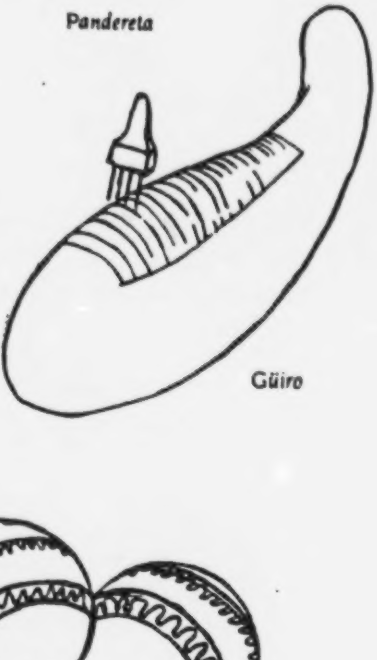
As a result, African music provided a foundation for Caribbean music as it developed into its modern forms. Steelband in Trinidad, reggae in Jamaica, *merengue* in the Dominican Republic and Puerto Rican *plena* all reflect the strong drum rhythms of Africa.

The *bomba* is a traditional drum-dance which originated among Puerto Rican slaves in the colonial period. Drums were made from empty grease barrels, with a goatskin stretched over the top. As Puerto Rican musician Jorge Arce explains, the *bomba* is related to drum-dances in other Caribbean cultures, reflecting common African roots.

Around the beginning of the twentieth century, the *bomba* combined with other musical influences to produce the *plena*. The *plena* is also based on drum rhythms. The musician holds the drum, or *pandereta*, in one hand and strikes it with the other. Another instrument used is the *güiro*, which is made from a dried gourd with ridges carved on the side. The musician rubs a stick against the ridges to produce a scraping sound. The guitar and harmonica are also used.

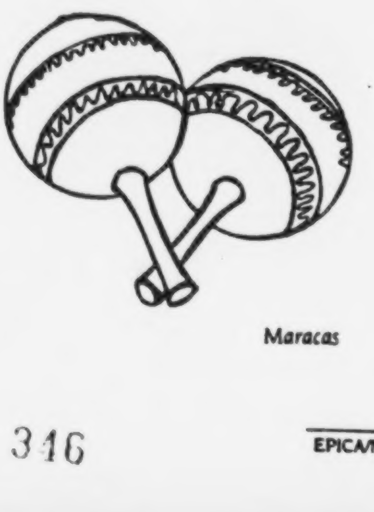


Pandereta



Güiro

As in the *bomba*, a singer sings verses and a chorus responds, a typically African form known as "call and response." The words to *plena* songs typically offer witty social commentary on current events. In "Bumbún and the Beginnings of La Plena," Juan Flores describes the *plena's* roots in the life experiences of the Puerto Rican working class.



Maracas

READING

Bumbún and the Beginnings of la Plena

BY JUAN FLORES

The Puerto Rican *plena* arose at the beginning of this century in the sugar-growing areas along the southern coast of the Island. Within a generation, it came to be recognized as the most authentic and representative music of the Puerto Rican people.

When *plena* was first emerging from its folk roots, the pioneer and king of *plena* was Joselino "Bumbún" Oppenheimer (1884-1929). The name Oppenheimer, an unlikely one for a Black Puerto Rican worker, was adopted from German immigrant plantation owners, and attests to his slave ancestry. The nickname "Bumbún" echoes the thudding beat of his *pandereta*, the tambourine-like hand drum used in *plena*.

Bumbún was a plowman. For years he drove oxen and tilled the fields of the huge sugar plantations outside his home city of Ponce°. In the mornings he would leave La Joya del Castillo, the Ponce neighborhood where he lived, and be off along the paths and byways leading to the plantation. He hitched up the plow and prepared the oxen for the day's work. Then he was joined by the *cuarteros*, the young laborers who helped the plowman by walking ahead to keep the oxen moving and by clearing the furrows of stones and cane stubble. Bumbún's *cuarteros* were always in earshot, though, for they also served as his chorus. He sang to the beat of ox and mule hooves and the rhythmic thrust of the plow:

> No canto porque me oigan
> I *don't sing because anyone listens*
>
> Ni porque mi dicha es buena
> *Nor because they tell me it's good*
>
> Yo canto por divertirme
> *I sing to entertain myself*
>
> Y darle alivio a mis penas.
> *And to ease my burdens.*

Bumbún composed many *plenas* while tilling the fields of the Hacienda Estrella plantation. Patiently he would teach the choruses to his plowboys. They would repeat them in energetic response as Bumbún went on to sing the solo verses of his new song.

After work, Bumbún would make his way home to La Joya del Castillo. There, at night, he would introduce his latest compositions to the many *pleneros°* and fans who gathered in the small wooden houses and storefronts of the neighborhood. Bumbún led the first *plena* band and became the first professional *plenero* when he decided to set down his plow and dedicate full time and energy to music.

All the early *pleneros*, including

Woodcut by José Rodríguez

Bumbún, were originally *bomberos*. The *plena's* most basic musical features come from the *bomba*. These blended with other types of Puerto Rican music, especially the *seis* and the *danza*, to form the *plena*.

Influences from other Caribbean cultures also played a role. After the abolition of slavery in the British colonies, many former slaves drifted to other islands in the region, looking for work. Families from the British Caribbean islands of Jamaica, Barbados, St. Kitts and Nevis, among others, came to Puerto Rico. Many settled in the sugar-growing areas around Ponce.

They brought with them musical styles which were different and exciting to the native *ponceños*°. These new sounds fused with musical traditions native to Puerto Rico. The so-called "English" sound caught on in Ponce and helped spark the emergence of *plena*.

In the early decades of the century, many former slaves, peasants and craftsmen were becoming wage laborers on large corporate plantations. Many *plenas* tell of strikes and other important events in workers' lives. Because of its working-class character and loud drum beat, the upper class initially scorned the *plena* as "primitive" and "vulgar noise."

Many workers migrated, and the *plena* took root in New York's Puerto Rican community by the late 1920s. As some of the best-known *pleneros* left, drawn by the lure of recording possibilities, New York City became the center for further development of the *plena*. The New York newspaper *El Nuevo Mundo* noted the music's popularity: "At night in our Latin neighborhood, oozing out of the cracks in the windows and blasting from the music stores, there is the sound of the Puerto Rican *plena*, which has taken over everywhere, from the poorest and filthiest tenements of East Harlem to the most comfortable middle-class apartments on the West Side."

As it achieved commercial success, the *plena* came to be accepted by all social classes in Puerto Rico as an authentic "national" music. But its humble beginnings should not be forgotten. When Bumbún Oppenheimer composed his songs while driving an ox-drawn plow across the canefields, rehearsing his verses with his chorus of plowboys, he established the roots of *plena* in the process of human labor. It was work and the life experiences of working people that gave birth to *plena*, and shape its development to the present day.

—Adapted from: Juan Flores, "Bumbún and the Beginnings of la Plena," in *Centro*, Vol. II, No. 3, published by the Centro de Estudios Puertorriqueños, Hunter College.

Vocabulary

Ponce: second-largest city in Puerto Rico

pleneros: *plena* musicians

ponceños: inhabitants of Ponce

About La Bomba y La Plena

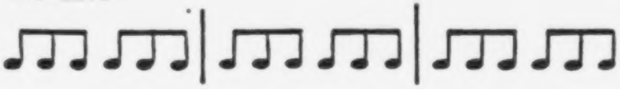
from *Canciones de mi isla*

SOBRE LA PLENA (About the Plena)

The plena is one of the most exciting and joyful song-dances of the Caribbean. A combination of Afro-Caribbean and Spanish characteristics, the PLENA made its first appearance late in the nineteenth century. It came from the slum areas of coastal towns and is a perfect vehicle for recounting incidents in the daily lives of ordinary people, historical events, social customs and religious beliefs. More like gossip than news, the comments of the PLENA are funny, satirical, or feigned matter-of-fact.

Originally, the instruments used for the PLENA were the SINFONÍA (concertina), TAMBOR (tom-tom drum), PANDERETA (hand drum), CLAVES (rhythm sticks), and GÜIRO (gourd-scraper).

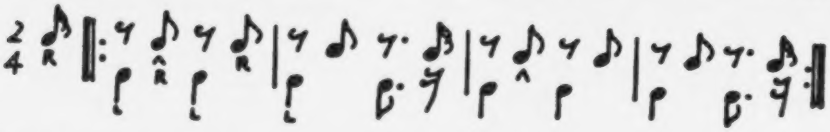
The melody (vocal) lines were sung in $\frac{2}{4}$ time, but were written out in triplets:



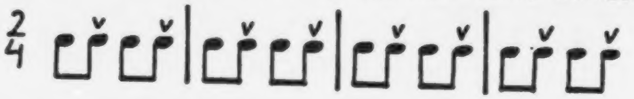
The sinfonía (concertina) provided the harmonic content which was expressed with as few and as simple chord changes as possible:

I, IV, V7, I (Major Mode)
I, V7, (Minor Mode), or
I, VII, IV,V7. I (Minor Mode).

THE TAMBOR (TOM-TOM DRUM) PLAYED THE BASIC PLENA RHYTHM. EXPRESSED

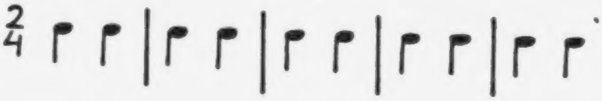


THE PANDERETA (HAND-DRUM) PLAYED THE FAST BEAT, EXPRESSED:

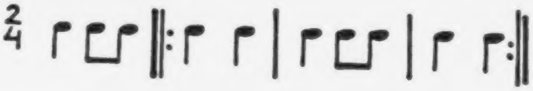


WITH THE ACCENT FALLING ON THE SECOND HALF OF THE FIRST AND SECOND BEATS.

THE CLAVES (RHYTHM STICKS) PLAY STRAIGHT METRIC TIME, EXPRESSED:



THE GÜIRO (GOURD-SCRAPER) PLAYS THE MOST CHARACTERISTIC VARIATION OF THE PLENA RHYTHM:



SOBRE LA BOMBA (About the Bomba)

The BOMBA (an Afro-Caribbean expression synonymous with drum) is a native Puerto Rican dance of national popularity and importance. There are many versions of this dance whose roots stem from the music of the Spaniards. But no form of this dance has ever remained as popular or has been taken as much to heart by "Los Puertorriquenos" as the BOMBA of Afro-Caribbean origin.

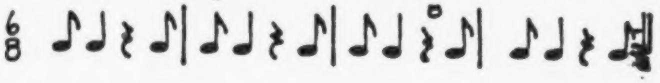
The BOMBA was the contribution of the Black-Puerto Ricans who lived along the coastal regions of Puerto Rico, brought to the island as slaves by the Spaniards. It was the featured dance performed at every festival and at every celebrated event. It is a conglomeration of African, Spanish, and sometimes French, musical expressions, resulting in an authentic expression of the Puerto Rican experience.

the BOMBA was performed at regular weekly gatherings (celebrated outdoors), usually on Saturday evenings, after a long, hard week in the sugar cane fields. The musicians were the first to arrive and warm up by playing the BOMBA rhythms, while the children played in the streets and passersby went about preparing for the weekly celebration. By evening, most of the participants would have gathered in the square or dance area, and the festivities could begin.

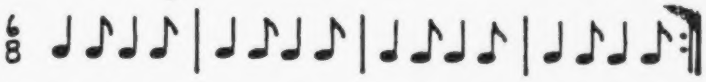
The instruments used for this dance are: two drums of different sizes called BOMBAS (tom-tom), medium and small; two sticks and a wood-block called CUA; and a single maraca (gourd-rattle).

The melody (vocal) line was sung by a chorus in uniso[illegible]
In their original form, BOMBAS were antiphonal and were no

The larger drum or bomba, also named burlador, played the rhy
pulse of the dance in $\frac{6}{8}$ meter, expressed:

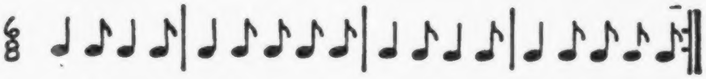


The smaller drum, also called requinto or subidor, played con[illegible]
rhythms, also in a $\frac{6}{8}$ meter, expressed:

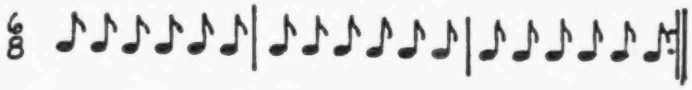


This is one of the many variations produced by the smaller drum i
order to maintain the polyrhythmical nature of the dance.

The Cua (wood-block played with sticks) played the follow[illegible]ic
part:



The single maraca, played by one of the singers or dancers, co[illegible]
play freely any rhythmic part fitting into the main pulse or [illegible]
of the BOMBA. For example:



William Bellber

Puerto Rico and El Yunque

by Mari Haas

This unit on Puerto Rico includes three lessons for a 4th-5th grade Spanish class. The class meets three times a week for 40 minutes. The students have studied Spanish since 2nd grade and are able to understand well, and speak in full sentences at times, but generally respond with one or two words. They are able to read and write in Spanish, especially when the subject matter is something based on their experiences.

I have chosen this topic for several reasons. Many of the Hispanic students in the New York City area are of Puerto Rican descent. Studying about Puerto Rico in Spanish class is a way of teaching them more about their heritage as well as giving them a chance to feel proud of who they are. It is a nice way to share the uniqueness of the Island with the non-Latino students and hopefully foster a better understanding and respect for other cultures between all of the students. Students in 4th-5th grades are also developmentally ready to study geography and can understand past events better than younger students. They are at an age where foreign people and places are fascinating to them. The topic is interesting for the students and rich in information that lends itself to learning.

The rain forest is a topic being studied in many schools today. I haven't gone into the environmental issues in this lesson, but would definitely do so in a subsequent lesson. Kids like to explore the animal and plant life, are interested in the information, and can connect the study with environmental issues today.

The first lesson is an overview of Puerto Rico. It gives an idea of the geography of the island. Lesson Two integrates the geography with the history and culture of Puerto Rico, and becomes a jumping off point for many more specific lessons. I will describe one of these more specific lessons, *El Yunque*, (the Puerto Rican rain forest) in detail in Lesson Three. Although these lessons will teach content and integrate many curricular areas there will also always be a language agenda.

Some of the language teaching techniques that will be used throughout the units are as follows:

Total Physical Response (TPR)

TPR is a technique developed by psychologist James Asher (1986). Students are given commands by the teacher or another student and need to physically respond to the language. TPR takes into account the need for a silent period when first learning a language. Commands such as touch, point, jump, walk, pass are examples of TPR. Using TPR is a good way of introducing new material in the target language, without translating back into English. As students learn more language, the teacher can combine commands together, use cards with the commands written on them, and ask questions in the past tense about the actions carried out by a classmate. The students can also "become" the teacher and give the commands.

The Natural Approach

The Natural Approach is a teaching method/philosophy researched and written about by Stephen Krashen and Tracy Terrell (1983) They say that children learn second languages in basically the same manner as they learned their first language. They begin with a silent period, progress to one word answers and eventually are able to speak in full sentences, answer open ended questions, and use language creatively. Language is learned in a meaningful context as students move from understanding to speaking. There is a sequence of "Natural Approach questions" that I find very useful. They are as follows:

1) Name, Yes/no;
2) Either/or;
3) What, when, where, who;
4) Full sentence.

Magic Box

A magic box is a container of some sort that has a top with an opening so that students can reach in and take an object from the "box." A basket, an oatmeal container with the top of a sock attached to it, or a shoe box are some examples that work well. The box can be filled with objects or pictures and adds an element of surprise to the language lessons.

Floor Map

A floor map is drawn on a shower curtain liner with permanent magic markers. It can be stepped on or affixed to the wall and used for a variety of activities and then be folded up and carried to the next class easily.

Gouin Series

The concept of a Gouin Series was adapted for language learning by Constance Knop at the University of Wisconsin, from the "Series Approach" developed by the psychologist Gouin in France in the early 1900s. The Gouin Series uses language and role play sequentially to describe an activity or experience. It works well with recipes, a story, a trip, or any other activity that has a distinct order. Gouin series are developed in the following way:

- verbs are in the first person and stay in the same tense;
- verbs are easily pantomimed, not abstract;
- simple props can accompany the series;
- the series is six to eight sentences long.

Using a Gouin Series:

- the teacher first says and roleplays the entire series for the class;
- the students role play the series with the teacher
- the students gradually add the language, beginning first with single vocabulary words and progressing to the complete sentences.

Gouin series are an excellent way of teaching cultural concepts. Students also enjoy writing their own Gouin Series.

Bold

A Language Experience Story

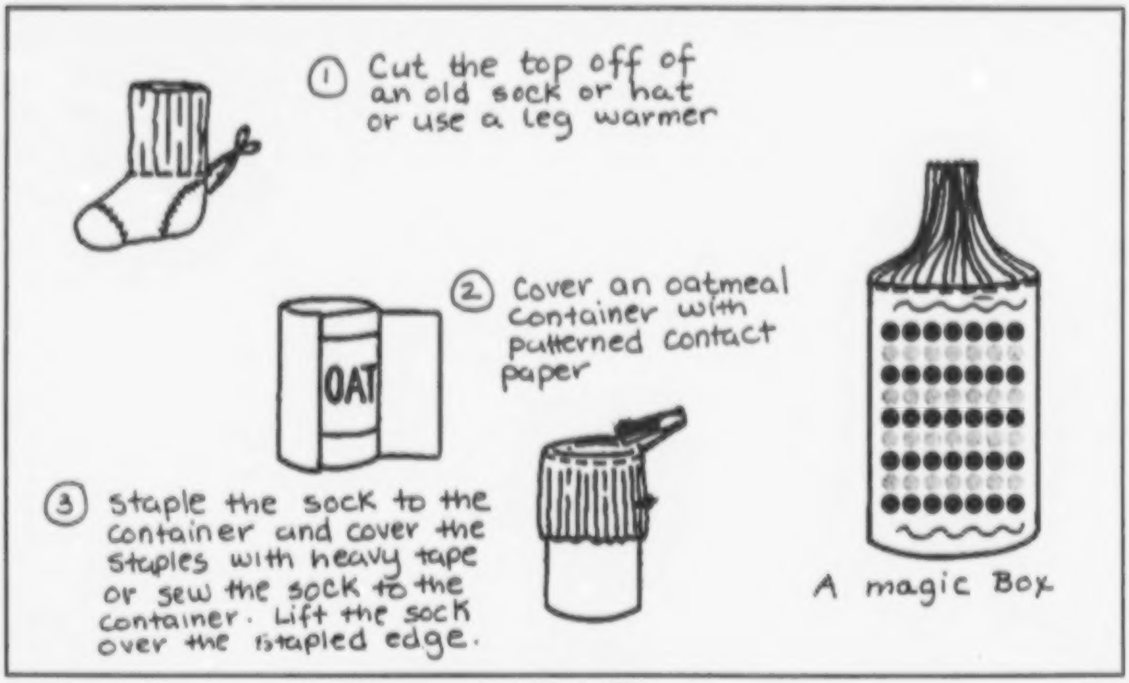
A Language Experience Story is a "story" written on chart paper after students have had a particular experience. The language used for the story should already be very familiar for the students. The teacher writes the sentences on chart paper eliciting words from the students or asking them questions as the story progresses. The teacher reads the sentences many times as the story is written. Students can read the story when they are ready. The story can be used to point out verbs, sentence construction, punctuation marks, the sounds of letters, etc. It can be cut apart and re-sequenced by the students, or used as the basis for a class book. Gouin Series, explanations of graphs, the story of a trip, or an art activity all lend themselves well to writing a Language Experience Story.

Graphing

Graphing is an excellent way of encouraging students to sort and classify language. Graphs can be made with real objects, pictures, or words. They can be created on the floor or the chalkboard of the classroom or written on chart paper. Graphs also are a way of letting language come from the students (What floor of the apartment building do you live on?, What color is your shirt? How do you feel today? What attributes do the planets of the solar system have?) and allowing them to give their opinions (I like, I don't like, Is this a fruit or a vegetable?).

Graphs might only be made of pictures with words used only as the column headings such as Is this a fruit or a vegetable? The students can write their names or other information on an adhesive note or a small card and affix it to the graph or the graph itself can be written on. The information on the graph may also be imparted through check marks in certain columns.

Other graphic organizers such as time lines, Venn diagrams, and webs are also good ways of organizing language. They ask students to think critically and really use their language creatively and in meaningful ways.



① Cut the top off of an old sock or hat or use a leg warmer

② Cover an oatmeal container with patterned contact paper

③ Staple the sock to the container and cover the staples with heavy tape or sew the sock to the container. Lift the sock over the stapled edge.

A magic Box

Making a Magic Box

Lesson I-Geografía

Using a map of The USA, Mexico, Central America and the Antilles do TPR with the class until they are familiar with the different countries. Point to the United States, touch New York, put your nose on Mexico, touch Cuba, point to Guatemala, put your elbow on Puerto Rico, touch the country to the North of México, point to a really small island and put your nose on Florida. Ask questions such as: *Es este pais Cuba, ¿sí o no? ¿Es este pais Los Estados Unidos o México? ¿Qué pais es esto? ¿Está México al norte o al sur de los Estados Unidos? ¿Qué pais está al oeste de la República Dominicana?*

Give the students a black and white copy of a map similar to the large map used previously. Instruct them to color Los Estados Unidos and Mexico purple; Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica and Panamá yellow; Columbia, Venezuela, Ecuador, Brazil and Perú red; and Cuba, Jamaica, Haiti, La República Dominicana, Puerto Rico and Las Islas Virgines, green and the sea turquoise or blue.

Divide the class into small groups. Give each group a graph with the words *la América del Norte,la América Central, la América del Sur* and *las Antillas* on top. Ask the groups to list the countries located in each place. Model for the students how to start the graph by listing some of the countries in North America on a large graph in the front of the class along with the sentence, for example, *México está en La América del Norte*.. The colors on their own maps should give clues.

Back in the large group fill in the large graph with the input of the students. Point out that *la América del Norte* and *la América del Sur are continentes,* The countries of Las Antillas are islas. Write a few sentences on chart paper about the countries such as: *México está en la América del Norte.* and *Haiti está en las Antillas.* Ask students to pick 5 countries to write their own sentences about.

Copy outlines on card stock of the islands of the Antilles, cut them out and put them in the magic box. Set two attribute circles on a table in the front of the class. Designate one of the circles as pequeña and the other grande. Ask students to pick an island out of the box and put it in the correct circle. Depending on where they put the first circle, they might have to change their opinion of which are *grande* and which are *pequeña*. For example, if a student chooses *la República Dominicana* first and puts it in grande and then another student chooses *Cuba* and decides that *Cuba* is really grande, then *la República Dominicana* needs to be moved to *pequeña*. Students may also decide that an island is neither *grande* nor *pequeña* but *mediana* and therefore another attribute circle needs to be added. Throughout this activity, the teacher is talking about the sizes of the islands and the numbers of islands in each circle and is eliciting language from the students.

Using the island outlines again, put them in two piles on a table in the front of the room. Ask students to choose an island from each pile and say a sentence about it. For example if student chose *Cuba* and *Puerto Rico*, he or she can say, *Cuba es más grande que Puerto Rico*, or *Puerto Rico es más pequeña que Cuba*. In pairs students can make similar sentences for all of the islands in the Antilles ordering them from bigger to smaller and vice versa.

Make a floor map of Puerto Rico (or ask students to make one). Identify mountains, rivers, the rain forest and other geographical information with symbols. These can be drawn on paper and placed on the map through TPR commands. Major cities can be labeled with cards with the names written on them and later written permanently on the map. Talk about the information on the map until the students are knowledgeable about the geography.

Lesson 2-Historia y Cultura

In the magic box put objects or pictures that symbolize the different aspects of the geography, history and culture of Puerto Rico. The items can include the following: a small vegigante mask; a ship; a shell; a coquí; a santo carving; a güiro; coffee beans; a US and a Puerto Rican flag; a cemí; reproductions of paintings by Puerto Rican Artists,"Our Daily Bread" by Ramón Frade, "The Cane Cutter" and "Temporal" by Rafael Tufiño, Taino petroglyphs; a picture of an African slave, a Spaniard, a Taino Indian. Let students choose the items from the box. Do various TPR activities as the selection is going on, such as, *levanta la máscara, señalen la máscara, pasa la máscara a David.* Ask questions about the objects, such as, *¿Quién tiene la máscara?* or *¿Tiene David la máscara o el coquí?*

Through these objects the students will eventually put together a picture of the history and culture of Puerto Rico. The objects in the magic box are described in more detail below. There are some additional suggested activities after some of the explanations, such as, learning related songs or poems. Some of the additional activities can be done quickly as you are doing the magic box lesson, but others may need to be taught after the lesson.

As each object is chosen, explain a little about it in simple Spanish. The order in which the objects are chosen is random so that the explanations may need to be tailored according to which objects are chosen first. The following are descriptions for each of the objects or pictures:

-vegigante mask; *El vegigante es un diablo o diablillo. Las personas de Puerto Rico se usan las máscaras del vegigante para celebrar carnaval. Esta máscara es de Ponce y está hecho de papel maché. En Loiza Aldea hacen máscaras de coco.*

Teach the vegigante chants using a "call and response" method, with the teacher saying the first part and the students echoing the second.

-sailing ship; *Este es una carabela de Cristóbal Colón que viajó desde España a Puert Rico en 1493.* (Demonstrate on a map with the small ship how Columbus sailed from Spain to Puerto Rico in 1493 and where Ponce de Leon established the first colony, in Caparra, in 1508.) *Puerto Rico fue una colonia de España.*

-shell; *Esta es una concha o un caracol. Hay muchas playas en Puerto Rico.* (Show some additional pictures of beaches.) *Puerto Rico es un lugar muy bonito para pasar las vacaciones.* Teach the poem *Vamos a la mar.* Show pictures of open air beach restaurants and discuss how eating fresh fish at a beachside restaurant is typical in many Spanish-speaking countries.

-santo; *Hay artistas en Puerto Rico que hacen santos. Es un arte folklórico. Los santos son símbolos de la religión Católica. Los españoles trajeron la religión Católica a Puerto Rico. Ahora muchos santos son parte de la cultura puertorriqueña como San Antonio quien encuntra novios y cosas perdidas.*

-güiro; *El Güiro es un instrumento típico de Puerto Rico.* (Give the student the playing fork for the güiro, which should not be included in the box!.) *Se toca con un tenedor de metal especial. Otros instrumentos típicos son las maracas, el cuatro, la pandereta, el bongo, los claves...* (Show pictures) Make maracas with the students to use to accompany songs.

-coffee beans; *Estos son granos de café. Crecen en las montañas de Puerto Rico. Se vende el café a otros paises.* Show pictures of other examples of foods produced in Puerto Rico, such as, *yuca, piña, caña* and *gandules.* Talk about the different names for things, such as,

china for *naranja* or orange and *guineo* for banana. Look at recipes for typical dishes and make a simple one such as *besitos de coco* or *tostones*. Use the recipes for some simple math calculations, such as, "How many bananas do we need to make tostones for the entire class?" Write the recipes on chart paper, cut them apart and ask the students to sequence them in terms of:
first we did this (washed our hands) and then we did that (opened the coconut).

-**US flag**; *Puerto Rico fue cedado de España a los Estados Unidos.en 1898 y ahora los ciudadanos de Puerto Rico son ciudadanos de los Estados Unidos.* Teach the poem, *Bandera de Puerto Rico.*

-**Puerto Rican flag**; *Esta es la bandera de Puerto Rico. Tiene una estrella blanca en un triángulo azul y rayas rojas y blancas.* Teach the song "El Borinquen."

-**cemí**; *Un cemí es un símbolo de un dios para los indios taíno. Los taíno se ponía el cemí en la casa para protección. Los taíno tenían dos otros dioses, Yuquiyú (el dios bueno) y Juracán (el dios malo). La palabra "hurricane" viene de Juracán.*

-**reproductions of work by Puerto Rican Artists**;

"Our Daily Bread /El pan nuestro" *es una pintura de un artista Puertorriqueño que se llamaba Ramón Frade. Es una representación de un "jíbaro," o un hombre de las montañas que trabaja con la tierra.* Show reproductions of the work of other artists. Discuss and compare the pictures.

"The Cane Cutter/La caña" *de Rafael Tufiño, es un grabado de un señor que está cortando la caña. La caña es un producto muy importante de Puerto Rico. De la caña viene azúcar. Muchas veces los negros de Africa cortaron la caña* . Play the song *Baile de la caña* and invite the students to sing it and role play the movements of the dancing sugarcane.

"Temporal" *de Rafael Tufiño es un grabado de una canción que se llama "Temporal." Es un tipo de canción especial que se llama "una plena." Las plenas vienen de la influencia de España y de Africa. Cuentan historias de la gente o del pueblo.* Teach the song "Temporal." Write original Plenas with the class.

-**taíno petroglyphs**; *Estos son petroglifos de los indios taíno. Los taíno vivían en Puerto Rico antes que la llegada de los españoles.*
Estos diseños estaban grabados en las paredes de cuevas y en piedras. Son símbolos de la naturaleza.

-**picture of a Black slave**; *Los españoles llevaron a los negros de Africa como esclavos. Los negros tenían que trabajar mucho y cortar la caña.*

-**picture of a Spaniard;** *Los españoles (con Crístobal Colón) llegaron en 1493 con 17 naves y 1200 hombres. En 1508, Ponce de León regresó y hizo la primera colonia para España en Caparra.*

-**picture of a taíno Indian**; *Cuando los españoles llegaron a Puerto Rico, encontraron a los indios taíno viviendo allí. Los taíno llamaban la isla "Boriquén." Eran agricultores y crecían maiz, yuca, frijoles y otros productos.*

-**El coquí**; *Es una ranita del color café o marrón que vive solamente en Puerto Rico y canta su canción bonita por las noches. La canción suena coquí, coquí, coquí. Muchos coquíes viven en El Yunque, el bosque tropical.* Teach the song *El coquí*. Make a big book of the song lyrics with pictures drawn by the students illustrating the song. Later students can share the book and teach the song to younger students taking Spanish.

-**La cotorra**; *Es un pájaro nativo de Puerto Rico. No hay muchas cotorras viviendo hoy. Son pájaros en peligro de extinción. Viven en El Yunque, el bosque tropical. Hay menos que cuarenta cotorras viviendo en el mundo hoy.*

After all of the items have been chosen from the box and the students are familiar with the names and know a little bit about each object, divide the class into small groups and supply them with a graph with the words geografía, historia, cultura (arte y música), and economía (or other categories of your choice)written on the top. Explain the words if necessary. Give them xeroxed pictures similar to the objects in the magic box and representations of the geography studied previously. Ask them to graph the pictures by pasting them in the correct category. They may decide that some pictures belong in more than one place, so they should have duplicate pictures of each item. Discuss the graphs with the large group. Write a language experience story on chart paper from the graph eliciting as much language as possible from the students.

Ask students to choose one of the topics or objects to illustrate and write about. Mount the drawings and paragraphs on construction paper and display them in the room. Make a xeroxed copy of each student's work and compile these into a book about Puerto Rico for everyone to take home.

Give students magic markers in many different colors and ask them to write or draw one thing about Puerto Rico that they like, were surprised about or made an impression on them a large piece of brown paper (like a graffiti wall). Then students can say a sentence about their drawing.

Lesson III El Yunque

Introduce the vocabulary of the plants and animals (see the vocabulary word list below) through pictures and TPR. Ask students to interact with the pictures by pointing, touching, passing, putting the picture on a table or under a desk, on a knee or head. Ask yes/no, either/or, and open answer questions about the pictures.

Vocabulary words: el coquí, la cotorra, el zumbador esmeralda, el lagartijo, la mariposa, el murciélago, el múcaro, los mosquitos, la araña, el caracol, el culebrón, la piedra, la liana, el árbol (tabacano, colorado, bambú), la planta aérea, al epífita, el helecho, el musgo, los raíces, el río, la cascada, la flor (la miramelinda, la orqídea)

Divide students into pairs and let them practice the vocabulary using small copies of the pictures. Students only need to "read" the pictures they arrange on their desks to each other and compare if their series of pictures are the same or different.

Give students small xeroxed pictures similar to the ones on their TPR sheets and let them make their own arrangements to compare with their partner's. For example, Susana and Benjamín are partners. Susana takes her small pictures and places *un coquí*, *una liana*, *un zumbador* and *una palma* in a line in front of her on the desk. Benjamín arranges *una cotorra*, *una cotorra*, *una liana* and *un coquí* in front of him. Susana reads her pictures, Benjamín reads his and they decide if they are the same or different. (Give the students an empty manila folder to use as a barrier between each set of pairs so that they can not see each other's design.)

Take a black and white picture of the rain forest, cut it up into enough pieces for each student to have one piece. Ask them to draw their piece with pencil on an 8 1/2 x 11 piece of paper with a grid on it. Model for the students in Spanish how to make a grid on their piece of the picture and transfer it to the grid on the 8 1/2 x 11 piece of paper. They will need to figure out how big to make the grid on their small piece of picture. Piece the finished pictures together to make a large mural of the rain forest. Point out the different levels of the rain forest using the large picture; *el emergente, el dosal, el sotobosque y el piso*. Students can then color the large picture.

Show slides of the actual Puerto Rican rain forest to the students, talking about the vegetation, animals and weather.

List all of the animals and plants in the rain forest on a large graph. elicit the names from the students and write them on the graph. Divide the class into small groups and ask them to guess which plants and animals belong in each level of the rain forest. Discuss the graphs with the whole class.

Through TPR commands introduce the students to adjectives, such as, tall/short, straight/curved, flexible/hard, broad/thin, delicate/strong, rough/smooth These will be used to describe the rain forest habitat. Begin a list of rain forest adjectives on chart paper.

Ask students to choose one element of the rain forest habitat to act out, either a plant, tree, or rock. (As they choose though, make sure that there are elements from each level represented.) Using the tables and chairs in the room to create the necessary height, let the students create a human representation of the forest. Work with the adjectives previously learned. Ask many either/or questions, such as, *¿Eres alto o bajo? ¿Eres recto o curvado? ¿Eres flexible o duro? ¿Eres ancho o delgado? ¿Eres delicado o fuerte?*

Provide the students with the old newspapers to cut into shapes and paint to represent the rain forest plants, flowers and animals. They can create the leaves of plants, vines, flowers, butterflies, lizards, and so on. As they are working circulate among the students talking to them about what they are doing, pointing out the colors and shapes that they are using, asking questions, and helping with problems. Once again the students can physically create the rain forest. Colors and materials such as feathers and scales can be added to the adjective list. Verbs for how the animals move, such as fly, hop, slither, and flit (¡mariposear!) can be demonstrated by the students.

Using the large rain forest graph/picture give students commands to: "Put the air plant on the branch." "Put the coquí in the air plant." "Make the butterfly flit through the air" Students can also "become" the teacher and give commands to other students.

Read poems about the hummingbirds, butterflies, and snails to the students. Ask students to close their eyes and try to visualize the poem. Students can also act out the actions in the poems. Read the poems with the students and ask for volunteers to read them again. Some poems lend themselves to two voice readings, with the teacher reading on sentence and the students the next. Do sequencing activities with the lines of the poem on chart paper or sentence strips. Begin a rain forest poetry book by asking students to choose one of the poems that they like to write out and illustrate on a page of the book.

Write poems about the rain forest. Students can either write an original poem in any form they desire or use a patterned poem as a guide. They can use the adjective list and can also try looking up words in the dictionary. Have a special time to read the finished poems to the class (possibly invite parents or other classes and teachers in the school and serve refreshments). Add finished, illustrated poems to the poetry book.

Read the story *El plumaje del múcaro* to the class. Write out the sequence of the story in simple sentences on chart paper with the students. In small groups the students can then act out the story. They can use a narrator or change the sequenced sentences to dialog. They can also make props if desired and perform the story for the class and others in the school.

Create a fantasy trip through the rain forest for the students. Make a winding green path out of paper on the floor for the students to follow. Teach them the song *Veredita verde* to sing along the way. Pack a backpack with the necessary items, such as, sun glasses, water, insect repellent, a camera, and a snack. Use the rain forest mural complete with flowers, animals and hanging vines to simulate the forest. Use a spritzer bottle to simulate humidity. Play a tape of rain forest sounds as the class walks through the forest pointing to different things, taking pretend pictures, singing *Verdita verde*, running for cover when a sudden rain storm threatens, being very quiet to listen to the sounds, and very still to see an animal camouflaged on a plant.

Take a trip to a rain forest biome in a zoo or museum for as close to a first hand visit to the rain forest as possible in the mainland USA. Students should be able to describe and discuss what they are seeing in Spanish and can add animals found in other rain forest environments to their vocabularies.

Bibliography

Ada, Alma Flor, Días y días de poesía: Developing Literacy through Poetry and Folklore. Carmel, CA: Hampton-Brown Books, 1991. (This is an excellent source for poems!!! Vamos a la mar is included here.)

Ada, Alma Flor and Jan Mayer. SOL:Spanish Oral Language Activities. Reading MA: Addison-Wesley Publishing Co., 1989. (Baile de la caña is included here)

Alegría, Ricardo E. Cuentos Folkloricos de Puerto Rico. San Juan, PR: Collección de Estudios Puertorriqueños, 1974. (El plumaje del mucaro is included here.)

Asher, James J. Learning Another Langauge Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. 3d ed. Los Gatos, CA: Sky Oaks Publications, 1986.

Baratta-Lorton, Mary. Mathematics Their Way. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., 1976. (A good resource for graphing.)

Cook, Ann. Cocina casera para niños. New York, NY: Community Resources Institute, Brooklyn College, City University of New York, 1974. (Recipes for tostones and besitos de coco.)

Curtain, Helena and Carol Ann Bjornstad Pesola. Languages and Children, Making the Match (2nd edition). New York: Longman Educational, 1994.

Krashen, Stephen D., and Tracy Terrell. The Natural Approach. Langauge Acquisition in the Classroom. Hayward, CA: Alemany Press, 1983.

Montañez, Marta. Juegos de mi isla.. New York, NY: ARTS Inc.,1980. (El coquí and many other songs are included here.)

Schuman, Jo M. Art From Many Hands. Worcester, MA: Davis Publications, 1984. (A maraca-making activity is illustrated here.)

Tropical Jungle. (An environmental sounds recording) Berkeley, CA: The Nature Company.

Puertas y Ventanas-- Doors and Windows

Escrito por Pamela Morgan

puertas y ventanas

"Puertas y ventanas," the curriculum unit I have designed for Project SALTA and for actual use in my fourth grade class, bristles with words, ideas, activities and good intentions. Some of the activities are very clear-cut; some can be easily adapted to other grade levels and longer periods of study; some are open-ended, even "messy," like real life. As I have made these plans, I have been mindful of a number of worlds: the world of my fourth graders, mostly highly motivated, advantaged suburban children whose parents have made a commitment to private schooling; the world of nearby Hartford, whose population will be eighty percent Hispanic (or Latino) by the year 2000; the world of my colleagues, professors and friends who so enriched my understanding of and interest in "lo Caribe" during the five weeks of study at Project SALTA in July of 1992; and finally, the world of the ideas of Carol Ann Pesola, Helena Curtain, Mimi Met, Jossie O'Neil and Mari Haas, the theorists and practicioners of FLES whose work I so admire.

The title "Puertas y ventanas" carries a number of connotations and agendae. The words for all the rooms and features of homes, as well as the family members who live there, comprise one of the basic vocabulary groups presented and practiced in our fourth grade FLES classes. Other word categories presented or reviewed in the fourth grade include numbers to thirty, mathematical functions and measurement, descriptive adjectives and colors, and terms of geography, climate, and weather. "Doors and windows" lend themselves to concrete description and analysis in all the word categories listed above.

If we move from the literal title to a more interpretive reading of it, we can use this curriculum to open doors to new cultures and people and to peer out of the windows of our own well-known dwellings and school and in through the windows of others, whether they be the children's contemporaries who have moved from Puerto Rico to Hartford or the citizens of Puerto Rico, past or present. This component of "Puertas y ventanas" provides the greater challenge to both the teacher and the students, but it also has the potential of inculcating life-long perceptions and orientations. Will children speak Spanish easily and naturally when they are adults? Will they want to or need to? Will they be open to new people and experiences? Will they be inclined to ask for clarification when they do not understand a conversational exchange, or will they turn away, fearful of appearing ignorant? Will they take advantage of opportunites to live and work among people whose first language is not English, and will they do so with zest and humor, a spirit of adventure, a sense of being a member of the "global village"? We can provide children with experiences in a second language and culture that allow them to experiment with words and ideas in a supportive atmosphere; these experiences can start out small and simple in these fourth grade classrooms and grow from peepholes to picture windows, from tiny little doors to grand portals!

The decisions that gave form to the activites of "Puertas y ventanas" are based on many considerations. First there is a need to identify the group for whom the lessons are intended. There are three sections of 16 students each in this year's fourth grade. Among the students there are a mix of 9 and 10- year-olds, two students whose first language is Spanish (one *mexicano* and the other *dominicana),* readers and writers of English with widely varying abilities, some students with attention disorders, and some children who seem like blase adolescents in the same room with others who would be happier on the pre-school playground. Any activities planned for this group must pay homage to all of Howard Gardner's seven frames of intelligence and must insure success for each of the participants for at least a part of each session.

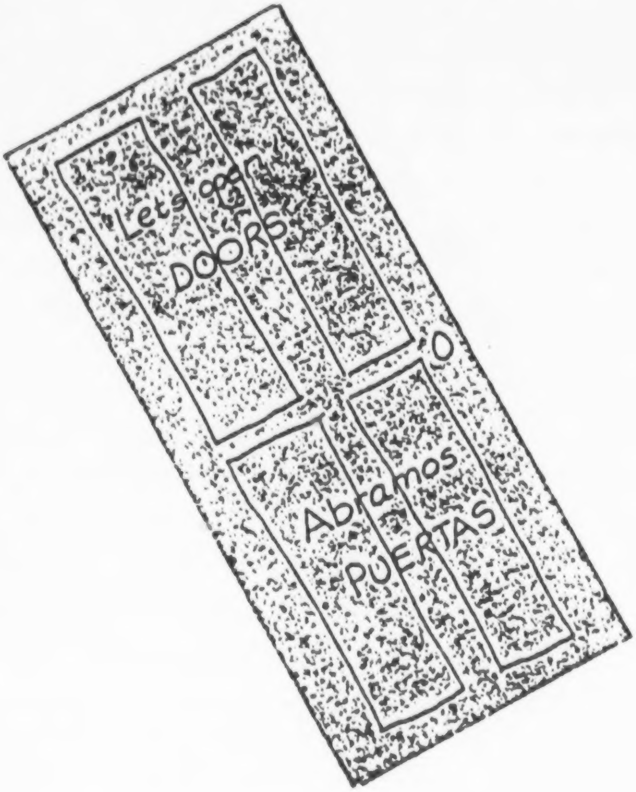
We can get many good ideas of how to proceed if we look at some of the developmental characteristics of children of these ages and stages. To help develop a profile of the cognitive, physical, social and emotional lives of these fourth graders, I have drawn upon the works of Pesola and Curtain; Chapman, Grob and Haas; Egan, and the profiles presented in the "Guide to Topics Treated in the Common Branch Subjects." The aspects of children at this stage which most intrigue me are also the ones that allow for creative planning. Carol Ann Pesola tells us that age 10 is the time when children are the most open to people unlike themselves. Kieran Egan says that children of this age need to know how they *feel* about what they are coming to *know*. They operate best when they can contrast opposite emotions--good versus bad, happy versus sad, love versus hate - in the "stories" (lessons) they hear, read, or create. When they are a bit older, they often come to an understanding of themselves and their own culture by studying the exotic nature of other peoples and cultures. "Story-telling" delivers the information in meaningful ways to students; and after all, second language learning relies heavily on being a good teller and a good listener! Myriam Chapman, Betsy Grob and Mari Haas tell us that "early adolescents" are task-oriented and that they seek pattern and order at the same time that they are becoming more flexible in their thinking. It is an optimal time for a students to make sense of second language patterns by experimenting and contrasting patterns in their first language.

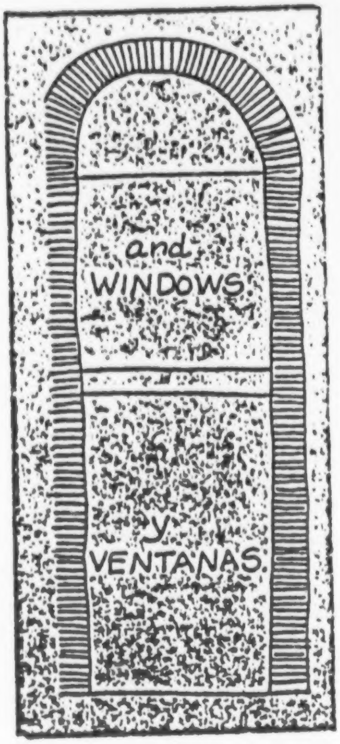
A FLES teacher can capitalize on other developmental aspects of this group of students as well. Along with their insatiable curiosity and their eagerness to learn, these students seek concrete experiences. They need to *make* things and *do* things; the *process* leads them to understanding and ownership of new information. They are increasingly independent, and although happy to work in small groups, they may have a hard time cooperating or negotiating. They can sort information and experiences into multiple categories and focus on more than one facet of a situation at the same time. They are competitive and like rewards. If all these challenging aspects of their growing up are treated fairly, these children will shift dramatically from egocentrism to a relativistic view of the world.

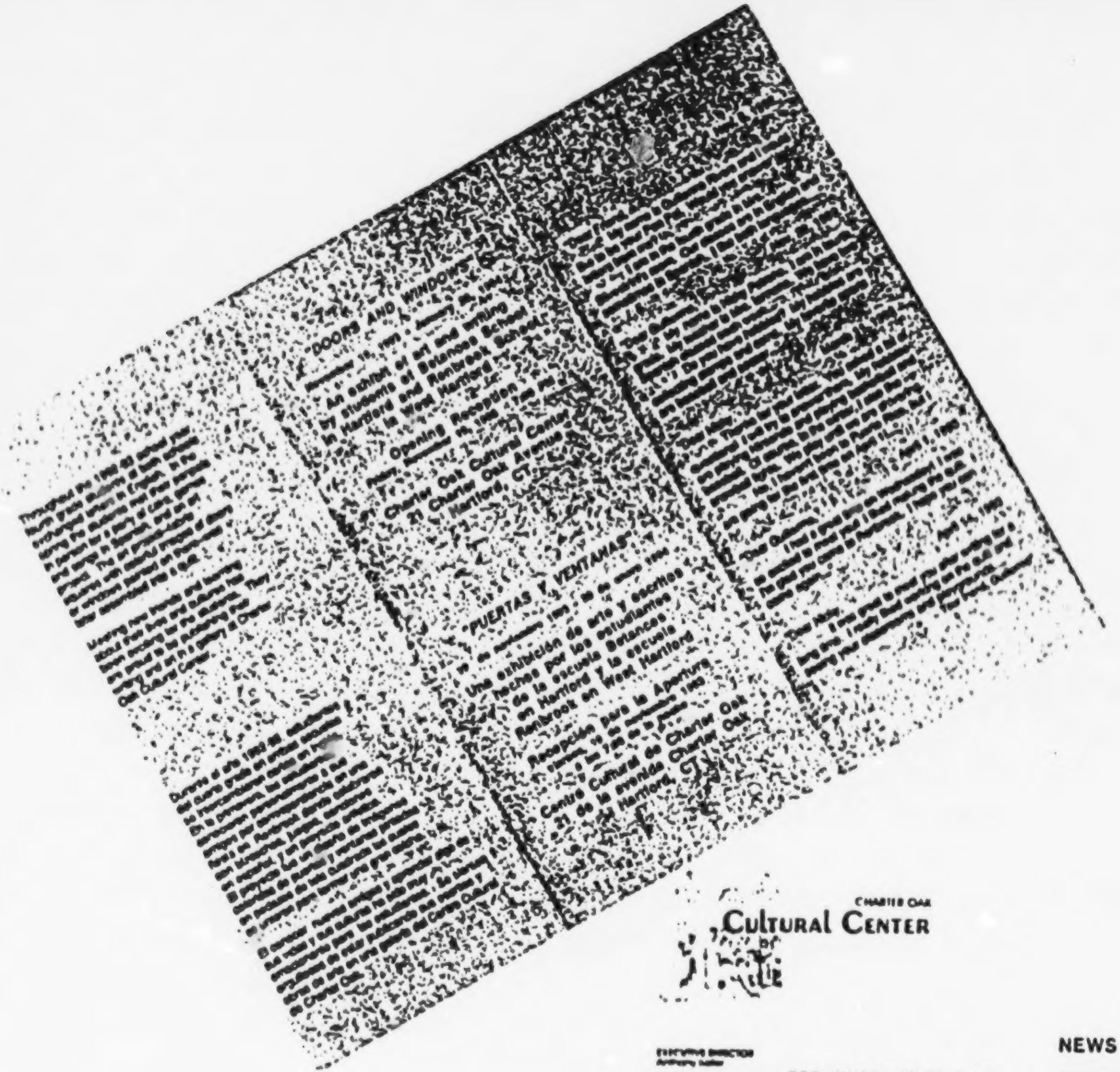
The only other considerations that have limited or defined the scope of this curriculum are those of timing. These fourth graders have had only 30-plus hours of instruction in Spanish (two 15-minute sessions a week for 33 weeks of an academic year in each of the three preceding years)! They will continue to have the same kind of schedule with an occasional 20 or 30 minute class thrown in. Because there is so little time and it is divided into fragments, this curriculum is designed to be threaded through an entire school year.

Let my stated objectives for this unit be the final step that binds together all the preceding considerations and the following descriptions of activities. My students will recognize and use the Spanish words for houses, rooms, furniture and features of rooms, family members, and actions that occur in a home. They will ask and answer simple questions dealing with the measurement, description and number of items in homes, focusing especially on doors and windows. They will study the geography, climate, history, and customs of Puerto Rico using simple cognate-rich Spanish and English only when necessary. They will develop an appreciation of both the universality and the diversity of experiences for children through an exchange with a bilingual fourth-grade at the Betances School in Hartford. The children will exchange letters; they will meet to create original art projects together; and with stamina and luck, they will mount an art and poetry exhibit based on the theme of "Puertas y ventanas." Food and music will play a part in whatever events we manage! Whenever possible, authentic materials and voices from Puerto Rico will serve as the teacher.

*Editors note: The planned meeting between the Renbrook and Betances students did take place. It was a wonderful celebration that "opened doors and windows" for all involved. The extraordinary quilt created by the students was part of an exhibition called "Portraits of a Community: The Puerto Ricans of Hartford" at The Charter Oaks Cultural Center in November, 1993.







CHARTER OAK
Cultural Center

NEWS RELEASE

FOR IMMEDIATE RELEASE
October 28, 1993

FOR MORE INFORMATION CONTACT
Noemi E. Valentin or Tony Keller
(203) 249-1207
Edna Negron, Betances School
(203) 724-2503
Jane Hoben, Renbrook School
(203) 236-1661

Doors and Windows / Puertas y Ventanas, an installation featuring the art and writing of students of Betances School in Hartford and Renbrook School in West Hartford, will open on November 19, 1993 at 7:00 p.m. and run through January 28, 1994 at the Charter Oak Cultural Center, 21 Charter Oak Avenue, Hartford.

Throughout the 1992-93 school year fourth graders at both schools exchanged letters in English. In the spring the students met their pen pals in person for a party which included cake, games and songs in Spanish, and an art activity in which students created fabric squares later assembled as a quilt. Each fabric square contains a figure of a door or window, representing, among other things, the glimpse into another culture afforded by the exchange.

The letter writing exchange was coordinated by Pam Morgan, a Spanish teacher at Renbrook, and Judy Glass, a Betances teacher of English as a Second Language.

Doors and Windows / Puertas y Ventanas runs concurrently with *Portraits of a Community: The Puerto Ricans of Hartford*, a photographic exhibition by Juan Fuentes Vizcarrondo.

The gallery hours are Tuesdays through Thursdays, from 12:00 to 5:00 p.m. or for an appointment, call Noemi E. Valentin, (203) 249-1207.

369

BEST COPY AVAILABLE

UNIDAD 1: "Haremos una isla"

CONTENIDO LINGUISTICO:

la lengua expresiva

los continentes, los océanos y mares, las direcciones del compás ¿Dónde está(n)?
grande, pequeño, mediano
cerca, lejos
los colores

la lengua receptiva

naturaleza: ola, ave, palmera, tierra, brisa, arena, caracol, estrella, pez, montaña, piedra, paloma, flotar, ondular

CONTENIDO CULTURAL:

identificación de Puerto Rico;
contrastes del tamaño,
clima y locación con los E.E.U.U.

OBJETIVOS: Los alumnos

1. identificaran los mares y continentes del mundo.

2. preguntarán y contestarán dónde están los continentes y los océanos.

3. comparán los E.E.U.U. y P.R. en términos geográficos.

4. ganarán impresiones del medio ambiente de la isla.

5. dibujarán imágenes de una isla basados en el cuento y el poema.

MATERIALES:

"Haremos una isla," poema de Isabel Freire de Matos y Francisco Matos Paoli, (Building Bridges to Understanding, Northeast Regional Lab.)

El viaje de Isaac por Francisca Altamirano

láminas de mapas del mundo, del Caribe y de P.R. para nombrar y colorear

papel, crayones, lápices, marcadores

pinturas y objetos de las palabras mencionadas en la categoria "naturaleza" en "la lengua receptiva"

SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES:

1. Aprenderse las direcciones del compás por medio de TPR: ("senalen Uds. al norte, al oeste, etc.").

2. Colorear los continentes en los mapas, empleando direcciones, cognados y las adivinanzas de los alumnos. ("¿Dónde está la América del Norte? Coloréenla verde. ¿Cómo se llama el continente al sur de ella?" etc).

3. Identificar los mares y océanos y practicar la deletración. (¿Cómo se deletrea "El mar Caribe"?, Deletréeme "Antartida." etc).

4. Encontrar la isla de P.R. y mirar un mapa mas detallado.

5. Hablar de las millas de ancho y de largo de la isla y compararlas con distáncias familiares, por ejemplo, las de Hartford a NYC o a Boston.

6. Leer el cuento El viaje de Isaac y ganar opiniones y impresiones del los alumnos. (¿Cómo es la vida en la isla que visita Isaac? ¿Te gustaría hacer un viaje) como Isaac? ¿Prefieres la ciudad o la isla? ¿Es el viaje una fantasía? ¿Cómo sabes? etc.).

7. Presentar "Haremos una isla" a la clase. Los alumnos escuchan y miran los versos en español (recitados por una persona puertorriqueña si es posible) y dicen los versos en inglés como refrán.

8. Identificar las palabras desconocidas del poema usando las pinturas y objetos y TPR. Los alumnos son los profesores.

9. Volver a escuchar el poema en español mientras los alumnos dibujan su imagen favorito del poema. Nombran los dibujos y hacen una gran exhibición que se llama "Imagenes de una isla." Se pueden incluir la letra del poema y un mapa de P.R.

EVALUACION:

1. mapamundi con nombres y colores correctos (vale una nota)

2. presentacion oral de "Mi imagen de una isla" con el dibujo (formal o informal)

3. Los dos papeles se forman parte del portafolio de cada alumno.

UNIIDAD 2: "Puertas y ventanas"

CONTENIDO LINGUISTICO: la lengua expresiva

casa, apartamento (piso),edificio, techo, suelo, pared
ventana, puerta, patio, cristal, madera, metal, cemento,
flor, árbol, hierba;
las salas; los muebles;
los miembros de la familia;
pulgada, pie, centímetro,
metro, grado

la lengua receptiva

taíno, bohío,hacienda, casita,
urbanización, colonial,
antiguo, moderno
decoración, función, privacia, protección

CONTENIDO CULTURAL:

comparación de los hogares en terminos de clima, materiales, tipo de adorno, planes del piso

OBJETIVOS: Los alumnos

1. aprenderán los nombres en la lista de "la lengua expresiva."

2. aprenderán a medir puertas, ventanas, etc. en pies, pulgadas, centímetros.

3. harán dibujos y presentarán descripciones de puertas y ventanas y familiares y puertorriquenas.

4. Practicarán la pronunciación y la intonación por memorizar dos rimas sobre puertas y ventanas.

5. aprenderán un poco de los taínos, los coloniales, y la gente puertorriquena de hoy por estudiar fotos de los hogares distintos.

6. analizarán las puertas y ventanas diferentes, determinando las facetas funcionales o decorativas

7. harán gráficos de las temperaturas diarias de San Juan y Hartford, proponiendo correlaciones entre el clima y la clase de casa que se construye.

MATERIALES:

Láminas de Moving Ahead in Spanish Activitiy Book by M. Met, National Textbook Company, 1987) y Basic Vocabulary Builder

Reglas de varios tipos

Láminas de instrucciones para medir en clase con un dibujo de la cosas para medir y espacios para escribir estimaciones y medidas y en casa (Morgan)

Poemas: "Puerta" y "Ventanas" de libro Las cosas del salon por Maria de la Luz Uribe, (Espasa Calpe, Austral Infantil, Madrid, 1990.)

Fotos y láminas de Hartford y P.R. (Láminas Victor, Cuadernos 5 y 8, La Casa de las Láminas, Bayamón, PR, Available from Foreign Language Concepts, 301-948-8613)

Fotos de Insight Guide:Puerto Rico (APA Publications, singapore, 1990, available at Barnes and Noble)

Informes sobre el tiempo diario del Hartford Courant, papel cuadriculado

Papel, marcadores, lápices, creyones, trozos de "styrofoam,"

El poema "Diez indiecitos taínos" por Isabel Freire de Matos, (Ritmo de tierra y mar [poesia para niños]) Instituto de Cultura Puertorriqueña, San Juan 1988.)

Láminas para colorear de Hablame de Puerto Rico acerca de los taínos

MEDIMOS LAS PUERTAS Y VENTANAS

Papel de ____________________

Palabras útiles:

// ____________________ ↕ ____________________

/ ____________________ ↔ ____________________

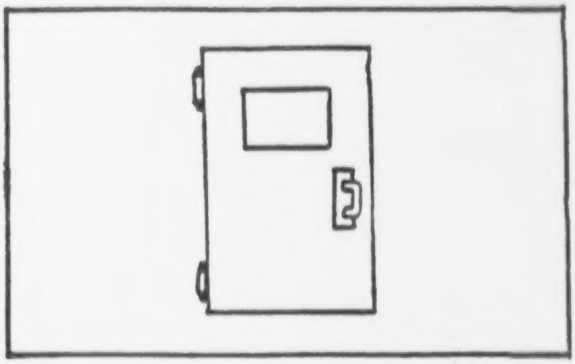
20____________ 50____________ 80____________

30____________ 60____________ 90____________

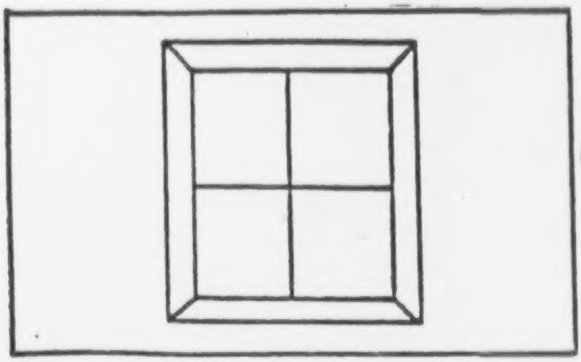
40____________ 70____________ 100____________

****

Estimamos y medimos.



Estimación	Medida
(↕) ____________	(↕) ____________
(↔) ____________	(↔) ____________



Estimación	Medida
(↕) ____________	(↕) ____________
(↔) ____________	(↔) ____________

☐ La puerta
☐ La ventana de ____________________

Mi pintura:

Las dimensiones:

Mide ____________________ de alto ↕

Mide ____________________ de ancho ↔

La descripción:

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

1. Acostumbrarse a las palabras que se relacionan con la casa, usando las primeras láminas citadas en la sección sobre materiales. Combinación de TPR, ensenanza directa y las adivinanzas de los alumnos.

2. Estimar y medir ventanas y puertas, mesas y libros en la clase. Los alumnos practican los números y términos de medir por sugerir estimaciones que la profesora escribe en la pizarra antes de la medida verdadera.

3. Como tarea en casa, medir, describir y dibujar una ventana o una puerta y traer los resultados a la clase para presentarlos.

4. Emplear una actividad cooperativa que se llama "double jig-saw" para identificar unos característicos comunes en unas fotos y láminas. Los alumnos en el primer grupo deciden si las pinturas son de Hartford o de P.R.; si son antiguas o modernas; si están de la ciudad, de las afueras o del campo. Cuando se recombinan en los segundos grupos, hablan de ventanas, puertas, casas de varios sitios y épocas en las mismas fotos. La maestra escucha y toma apuntes.

5. Escuchar el poema "Diez indiecitos taínos" y una explicación de los términos taínos en el poema. (Los alumnos del grado 8 hacen esta presentación después de haber estudiado el uso del imperfecto en el poema y un poco de la cultura taína. Estos alumnos también colorean las láminas sobre los taínos y hacen un "museo" con ellas en el pasillo).

6. Dibujar y describir una puerta o ventana de las fotos y láminas presentados en #4, usando la misma forma como en #3.

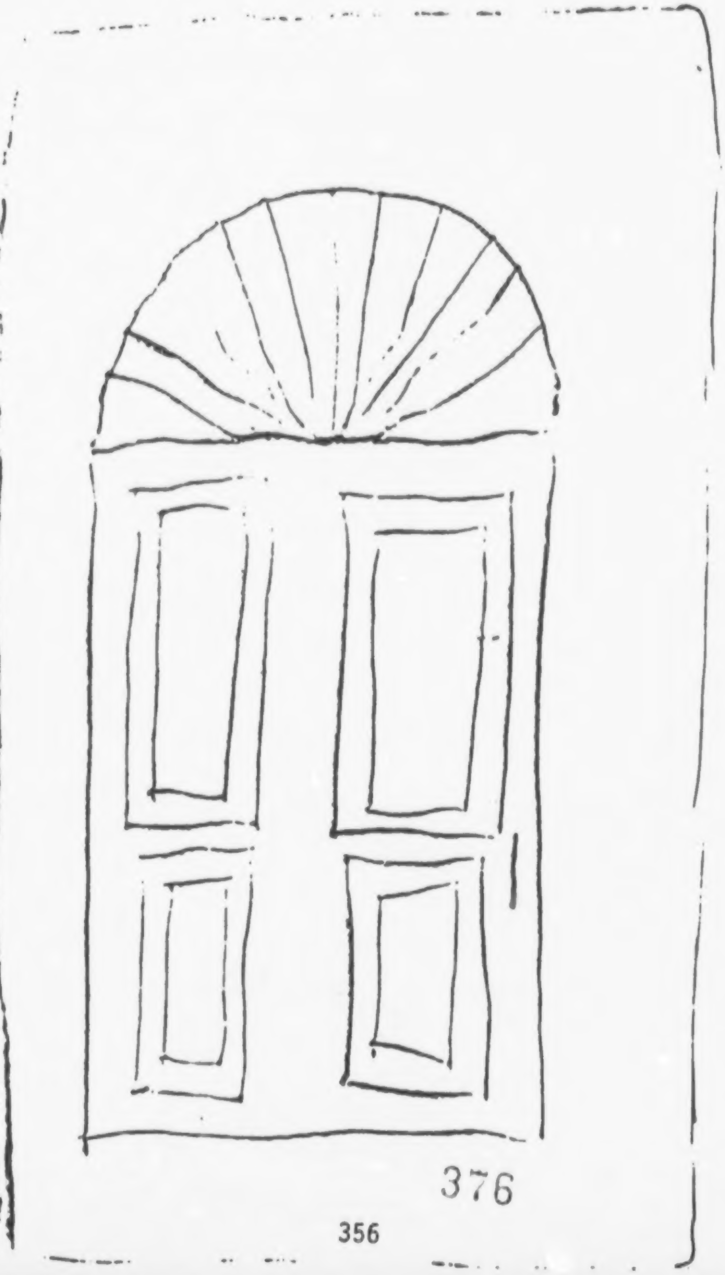
7. Escoger una selección de los dibujos de actividades #3 y #6 para hacer grabados de ellos, usando la técnica con los trozos de "styrofoam" y grabandolos con lápices. En vez de estampar los disenos en papel con tinta, los alumnos circulan entre los grabados, escogiendo unos para hacer un "rubbing" de ellos usando creyones. Los alumnos escriben capciones para sus "rubbings" y hacen sus propios albumes.

8. Notar y hacer gráficos comparativos de las temperaturas diarias en Hartford y San Juan. Después de dos semanas, hay una conversación sobre el efecto del clima sobre el tipo de casa construida en los dos lugares. Producimos una telaraña de nuestras concluciones.

La puerta de mi casa es así.
Hay cuatro rectángulos.
Mide 6'10" de alto y 3' de ancho.
Hay un semicírculo encima
de la puerta. Es blanco y de madera.
Mi puerta es muy linda.

Timoteo

Veinte de enero 1993



EVALUACION:

1. La lámina de medidas y estimaciones recibe una nota.

2. La presentacion oral del dibujo en #3 recibe una nota.

3. Las conclusiones de los dos grupos colectivos se dictan en hojas grandes que están colgadas en la clase para que todo el mundo pueda verlas.

4. Los dibujos de #3 y #6 se guardan en el portafolio de cada alumno.

5. Los álbumes se exhiben en la biblioteca de la escuela.

6. La telaraña se demuestra en el pasillo con las firmas de los que contribuyeron las ideas.

UNIDAD 3: Un viaje de fantasia a Puerto Rico

CONTENIDO LINGUISTICO: la lengua expresiva

en avión, en barco, en coche, a pie, en autobús;
la carretera, la calle;
la costa, las montañas, la cordillera, la selva, el jíbaro,
la playa, la tienda, el hotel, el restaurante

la lengua receptiva

ir, viajar, sacar fotos, nadar, velar, esquiar, bucear;
doblar a la derecha o a la izquierda, seguir derecho;
tomar el sol, tomar refrescos, comprar, costar

CONTENIDO CULTURAL: introducción al pais del punto de vista de un/a turista

OBJETIVOS: Los alumnos

1. aprenderán un poco de la historia "oficial"

2. conocerán la capital, el Yunque, el mar Caribe, otros ciudades y sitios principales, el paisaje.

3. pedirán direcciones y conducirán a sus amigos por todas partes del pais.

4. planearán un itinerario, usando guias oficiales.

5. escribirán tarjetas postales describiendo sus experiencias (imaginarias).

MATERIALES:

Video: "Islands of the Caribbean: Puerto Rico and Dominican Republic" (24 min.) (Travelview Int'l, 1990. Distributed by Calex, French and Spanish Teaching Aids, 1-800-526-3768)

Mapas grandes de Puerto Rico (42"x29")
"Micro-máquinas" (autos, barcos, aviones)

Guia turística: Insight Guides: Puerto Rico

Un ejemplar de Qué pasa? (Fall 1992, Puerto Rican Tourism Company, 4435 old San juan Station, San Juan, PR 00905) para cada estudiante.

Un ejemplar de Puerto Rico Winter '93 (R. Paniagua, Inc., 155 E. 42nd St. #206, New York, NY 10017) para cada alumno

Tarjetas postales de vistas puertorriquenas (Fotolaminados de P.R. Inc, Boc 2710, Hato Rey, PR 00919 809-765-9523) para escribir (Pedí a unos amigos que me las comparían cuando viajaron a la isla).

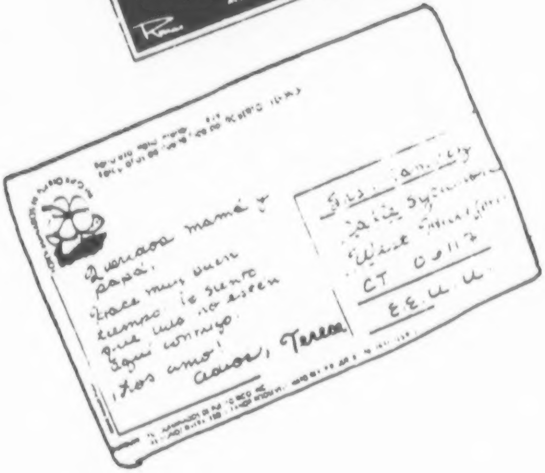
SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

1. Mirar el video para familiarizarse con P.R. Los alumnos se dividen en cinco grupos pequeños antes de mirar el video. Cada grupo tiene la responsabilidad de encontrar información específica. Aunque la letra del video es en inglés, y si serán los apuntes de los alumnos también, la conversación y reportaje colectivo que siguen el video pueden ser en español. Las preguntas para los grupos son:

1. ¿Cómo se llaman las ciudades y sitios?
2. ¿Cómo es el tiempo y el clima?
3. ¿Cómo es la geografía?
4. ¿Qué tipos de casas ven Uds.?
5. ¿Qué información hay sobre la historia de P.R.?

PUERTO RICO

2. "Ir de excurciones" por todas partes de la isla y de la costa (a Culebra y Vieques también). Los alumnos se dividen en grupos de 3 o 4, cada grupo con un mapa y una colección de vehículos "micros". Se aterrizan en avión en San Juan, viajan en coche al Yunque, y a Ponce. Velan a las islas al este, etc. A cada parada nueva pueden ver una foto del lugar (del Insight Guide citado antes). Si es posible los alumnos pueden ser los guías y decidir adonde quieren ir.



Queridos mamá y papá,
Hace muy buen tiempo. Lo siento que Uds. no estén aquí conmigo.
¡Los amo!
Amor, Teresa

Sres. Sánchez
Calle Sycamore
West Hartford
CT 06117
EE.UU.

3. Planear el itinerario (imaginario) para una visita de dos días en San Juan usando Qué pasa. Los alumnos se quedan en los mismos grupos que antes y se imaginan que después de la gira por la isla, van a pasar dos días en la capital. Usan la información exacta de la guía--fechas, actividades, précios, etc. Llenan una ficha oficial con los detalles de sus planes.

4. Escribir tarjetas postales describiendo su viaje imaginarioy sus impresiones de P.R.. Los alumnos les "mandan" estas tarjetas a sus padres y tienen que usar la forma correcta para saludos, despedidos, direcciones, y fecha.

EVALUACION:

1. Cada persona que contribuye una frase o una idea al reportaje sobre el video tiene signatura del autor al fin del artículo que escribimos juntos.

2. Le toca a cada persona manejar un vehículo en la segunda actividad. Una ruta correcta sirve de una prueba de comprensión aural.

3. Los alumnos tienen que negociar sus preferencias en el planear del itinerario en San Juan. La maestra escucha, sugiere y evalora a cada grupo.

4. Las tarjetas postales se cuelgan de hilos del techo en la clase para que todo el mundo pueda mirar y leerlas.

UNIDAD 4: Lo que pasa en la casa

CONTENIDO LINGUISTICO: La lengua expresiva

miembros de la familia;
aparatos, muebles, uténsilios, implementos;
quehaceres y pasatiempos que se hacen en casa: limpiar, lavar, arreglar, cocinar, barrer, mirar la tele, escuchar la radio, hacer la cama, poner la mesa, dar comida a los animales, dormir, descansar, leer, usar celebrar, comer, estudiar, adornar, hablar (por teléfono)

La lengua receptiva

"Había una vez..y dos son tres"
"Colorín, colorado, este cuento se ha acabado"

bobo, desordenado, organizado, ocupado, fácil, difícil, conveniente

el bohío, el caney, el batey, la hamaca, el dujo, el barro
hojas de palma tejidas, la caña, maguey, algodón,
yuca, achiote, caoba, madera, fogon de carbón,
el balcón, el farol, el pilón, el ture jíbaro, la jataca

CONTENIDO CULTURAL: Juan Bobo

Vida diaria de los taínos, de los ciudadanos de San Juan en la época colonial (fotos de Viejo San Juan), de los jíbaros y de los alumnos de Hartford--semejanzas y diferencias

OBJETIVOS: Los alumnos:

1. aprenderán las palabras de La lengua expresiva por medio de TPR, una serie Gouin, unas historias.

2. escucharán y crearán unos cuentos de Juan Bobo "trabajando" en su casa.

3. propondrán teorías sobre el uso de varios muebles y uténsilios en lugares y tiempos distintos.

4. se entrevistarán para pedir información sobre costumbres, preferencias y supersticiones individuas que cada persona asocia con su propio hogar.

MATERIALES:

láminas sobre la casa y lo que hay en la casa de la serie Moving Ahead in Spanish y de Basic Vocabulary Builder.

el cuento Ada la desordenada por
Patricia y Fredrick McKissack (Children's Press)

el cuento "Juan Bobo y el caldero" en Cuentos folklóricos de Puerto Rico

láminas del libro para colorear Hablame de Puerto Rico sobre los hogares taínos y coloniales en P.R.

yuca, hojas de palma, cana, maguey, achiote (conseguidos del mercado en Hartford)

hojas grandes de papel para escribir las historias colectivas de Juan Bobo

un libro vacio para la colección de costumbres, supersticiones y quehaceres contribuidos por los alumnos

láminas de instrucciones para el diseño de una serie Gouin

SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

1. Identificar y practicar el vocabulario expresivo, usando las láminas de Moving Ahead in Spanish.

2. Presentar una "dinos-demuestranos" sobre un aparato, mueble o uténsilio que le interesa. Después del modelo de la maestra, los alumnos hacen sus propias presentaciones. Tiene que contestar: ¿Dónde se usa en la casa? ¿Quíen lo usa? ¿Cuándo se usa? ¿Por qué le interesa? (español o inglés)

3. Hacer pantomimas de las acciones en la lista de lengua expresiva. Por ejemplo, el/la narrador/a dice, "¿Estás en el comedor, que haces allí? Cuando una persona hace las acciones, las otras adivinan lo que está haciendo.

4. Entrevistarse en pares, preguntando uno al otro cuales son los pasatiempos favoritos y los quehaceres odiosos. Los alumnos indican el mas favorito o el mas odioso con el #1 y siguen con #2, etc.

5. Escuchar Ada la desordenada. El grupo hace una lista de los sucesos y luego inventa una serie Gouin que "mejora" el método de arreglar la alcoba de Ada con eficaz (o con travesuras).

6. Anadir al "museo" de láminas sobre los taínos, coloreando y tratando de explicar el uso de unos artifactos taínos, y también coloniales.

7. Sentado en un círculo, observar, tocar y oler unos plantas y materiales indígenas como caña, achiote, palma, yuca, coco y pensar en los usos posibles. La maestra habla por primera vez

de las "casitas" de Nueva York para demostrar la manera en que los seres humanos emplean lo que tienen para construir lo que necesitan. La maestra menciona la posibilidad de construir una casita de los palos "Popsicle."

8. Después de haber cambiado un número de cartas con nuestros amigos en la escuela bilingue en Hartford, colocar y publicar una antología de información ganada de las cartas y cuestionarios. Se puede incluir dibujos y descripciones, rimas, supersticiones y costumbres de la familia, pasatiempos y quehaceres, una serie Gouin, cuentitos y recuerdos-- cualquiera cosa que se trata de los hogares. Título potencial: ¡Abramos las puertas y ventanas!

EVALUACION:

1. Los alumnos entregan una serie de tareas que refuerzan la asimilación de las palabras activas. Hay un sistema de "puntos nachos" en el cual un alumno puede elegir los ejercícios que quiere hacer en una manera independiente. Porque las tareas son divertidas y fáciles (rompecabezas y crucigramas, por ejemplo), los alumnos las hacen con entusiasmo. Además, recibirán un nacho verdadero para cada punto durante la fiesta final del ano.

2. Todos practicamos los artes de escuchar y evaluar cuando participamos en las sesiones de "dinos-demuéstranos." Cada persona tiene lápiz y una lista de los estudiantes. Después de cada charla, hay que notar un número entre 0 y 3 para la persona que habla. Se puede calcular el promedio (otra oportunidad para practicar los números).

3. Durante las entrevistas, la maestra escucha a los pares, sugeriendo palabras o frases alternativas y inspirando clarificación.

4. El cuento colectivo de Juan Bobo inspira ilustraciones originales. Los alumnos juzgan los mas apropiados y los incluyen con el cuento.

5. La antología se sirve de prueba de trabajo duro, concentración, imaginación, cooperación y conocimiento naciente de otra cultura.

CASITA
Pam '92

UNIDAD 5: Unas celebraciones de nuestras nuevas vistas

OBJETIVOS:

1. Los alumnos de las escuelas Renbrook y Betances se conocerán cara a cara por primera vez. (cultural)

2. Comunicarán en sus primeras y segundas lenguas en una serie de actividades en pares. (linguístico)

3. Recitarán "Haremos una isla" de memoria (linguístico y social).

4. Juntos crearán una variedad de obras segun sus preferencias (artístico).

5. Aprenderán un poco de las casitas de NYC y propondrán por que las hay en la ciudad (cultural).

6. Escucharán la música puertorriquena y bailarán (cinestético).

7. Habra una exhibición de todas las expresiones artísticas y escritas que han producido los alumnos (integración de todos los objetivos).

LA PRIMERA CELEBRACION:

1. Los alumnos de Renbrook invitan a los de Betances a visitar. La invitación es para una tarde (de la una hasta las cinco o las seis) en la primavera. Las invitaciones son en forma de puertas o ventanas que abren.

2. Después de presentarse los alumnos participan en un juego en un círculo para aliviar las ansiedades. Puede ser "Brinca la tablita." Entonces separan en pares para practicar en la lengua que es menos fuerte, (o sea, los betanceros en inglés y los renbruqueros en español). Pueden comparar dos dibujos de casas diferentes o pueden entrevistarse usando el cuestionario que se llama "Información sobre la casa de ___."

3. Las maestras y alumnos de las dos escuelas ensayan el poema "Haremos una isla." Alternan los versos españoles e ingleses. Los betanceros recitan en inglés, los renbruqueros en español. Hay la posibilidad de que grabemos esta experiencia en video o audio.

4. Con la ayuda de las maestras de arte y unos madres y padres, los alumnos hacen diseños en tela con el tema "puertas y ventanas." Este método se adapta del estilo batik. Todos los dibujos, originales o en láminas, y las fotos utilizados en unidades anteriores sirven de inspiración para las creaciones de los alumnos. Al fin, los cuadrados de tela se fabrican en una colcha.

5. El grupo mira el video "Casita Culture." Después pueden bailar o escuchar música o pueden construir modelos de las casitas usando palos "popsicles".

6. Toman refrescos simples de la isla, jugos o helados de frutas tropicales.

7. Todos contribuyen a la antología Abramos las puertas y ventanas si ya no lo han hecho.

8. ¡Despedidas con promesas de volver a verse!

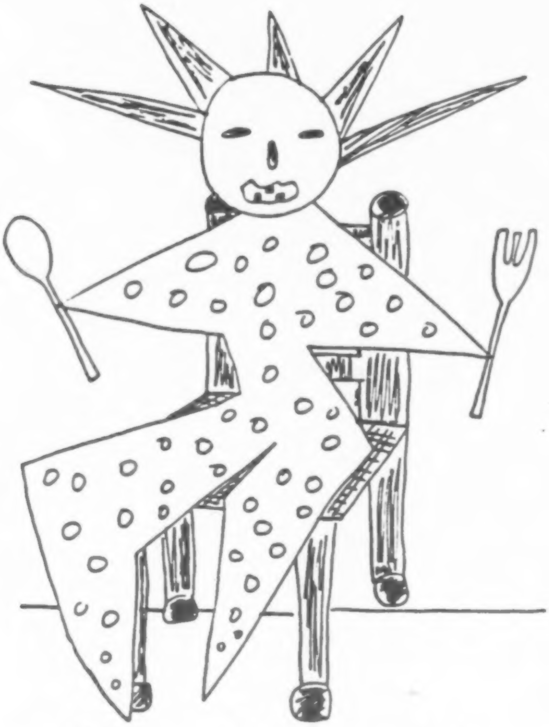
LA SEGUNDA CELEBRACION:

1. En mayo los alumnos estudian las fiestas de Santiago Apostol en Loíza Aldea. Miran fotos, escuchan el cuento del festival y colorean una lámina del vejigante.

2. Cantamos un coro del vejigante, "Yo vi un diablo verde."

3. Marcamos con tiza en el suelo del auditorio un plan de una casa típica de Puerto Rico--cocina, sala, bano, alcoba, patio, etc. Ponemos una silla en cada cuarto para que el "diablo verde" se pueda sentar.

4. Con toda la clase en desfile marchamos, bailamos y cantamos la plena inolvidable "Yo vi un diablo verde sentado en la cocina..." El/la cantante principal es el diablo con la máscara del vejigante. Después de su turno se sienta en la sala que indicó en su verso. Tratamos de grabar esto.



"YO VI UN DIABLO VERDE. SENTADO EN LA COCINA."

Una descripción del dibujo

Entrevistado/a__________
Entrevistador/a__________

¿Qué dibujas? ☐ una ventana ☐ una puerta

¿Dónde está? ☐ en los EEUU ☐ En P. R.

¿Qué tiempo hace allí? ____________________

¿De qué es? ☐ de cristal ☐ de hierro
☐ de madera ☐ de otra materia: __________

¿Cómo es? ☐ grande ☐ mediana ☐ pequeña

¿De qué color(es) es? ____________________

¿Qué formas hay? ☐ rectángulos ☐ cuadrados
☐ triángulos ☐ diamantes
☐ círculos ☐ semicírculos
☐ otras: ____________________

¿De qué época es? ☐ pre-colombiana
☐ colonial
☐ moderna

Información sobre la casa de ________________________

¿Dónde está tu casa?________________________

¿Cómo es el clima? ¿Qué tiempo hace?________________________

____

¿Cómo es la tierra?________________________

¿De qué color es tu casa?________________________

¿Cuántas ventanas tiene tu casa?________________________

¿Cuántas puertas tiene tu casa?________________________

¿Qué hay afuera de tu casa?________________________

Cuántos cuartos tiene tu casa?________________________

¿Quiénes viven en tu casa?________________________

____

¿Cómo es tu casa?________________________

¿Cuál es tu parte favorita de la casa?________________________

¿Por qué?________________________

Por favor, hazme el favor de dibujar un plan de los cuartos de tu casa y también la fachada. Muchas gracias!

Información sobre la casa de Magali Alvārez

¿Dónde está tu casa? Bayamōn "escupidera de P.R."

¿Cómo es el clima?/¿Qué tiempo hace? clima tropical

Llueve todos los días (5min.). Hace calor en verano. Otros meses como primavera aquí sueters en las noches.

¿Cómo es la tierra? plana, algunos árboles urbanización

¿De qué color es tu casa? (la última vez) azul

¿Cuántas ventanas tiene tu casa? 13 no de vidrio

¿Cuántas puertas tiene tu casa? 3

¿Qué hay afuera de tu casa? delante un jardín, añadir un cuarto al lado garaje en terraza

¿Cuántos cuartos tiene tu casa? 4 dormitorios, 2 cocinas 2 baño

¿Quiénes viven en tu casa? tía sola pero visitan las familias todo el año "huesped de toda" 5 distintas

¿Cómo es tu casa? grande

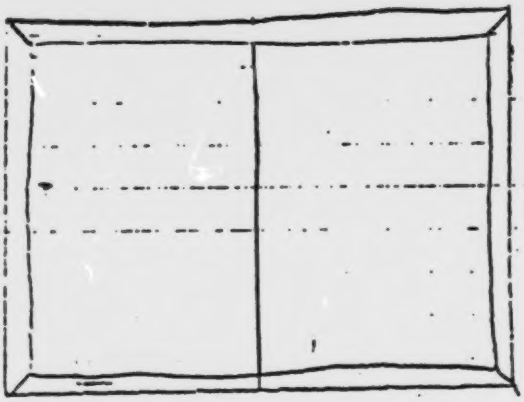
¿Cuál es tu parte favorita de la casa? "el cuarto donde hay paz y tranquilidad"

¿Por qué? porqu en la Sala ha tanta ge

Por favor, hazme el favor de dibujar un plan de los cuartos de tu casa y también la fachada. ¡Muchas gracias!

☐ La puerta
☒ La ventana de Laura
1/26/93

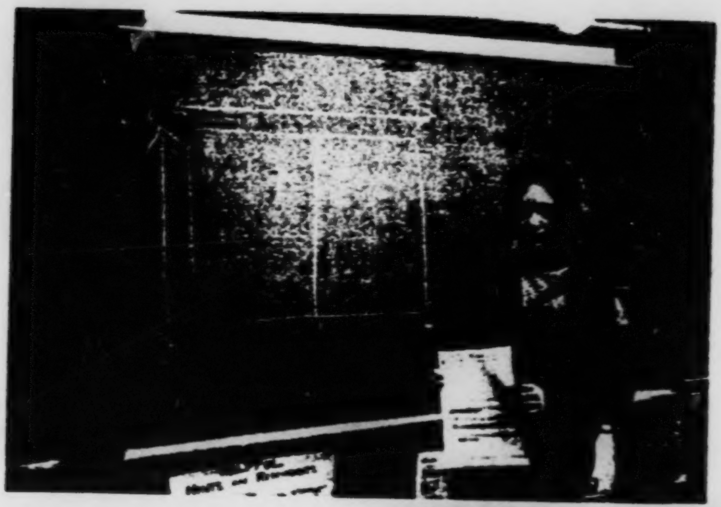
Mi pintura:

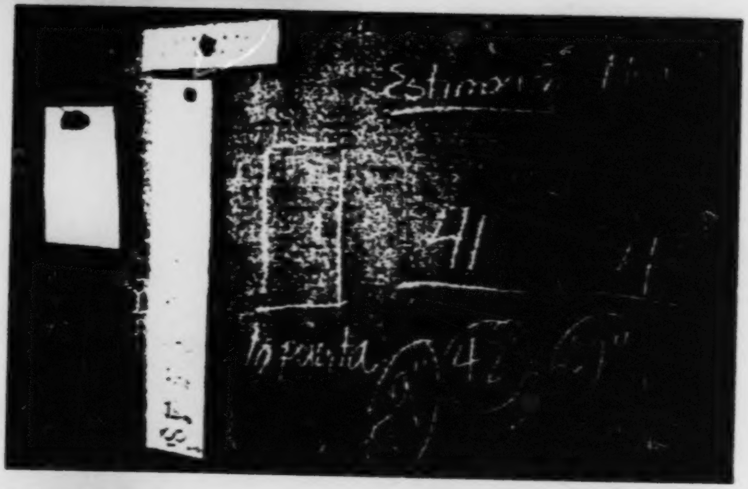


Las dimensiones:

Mide 4´4´´ de alto ↕
Mide 5´ de ancho ↔

La descripción: grande, blanca, de madera, de cristal





Estimate
41
10 points

BEST COPY AVAILABLE

Puerto Rico
Mezcla de Mundos

by Lisa Beth Freeman

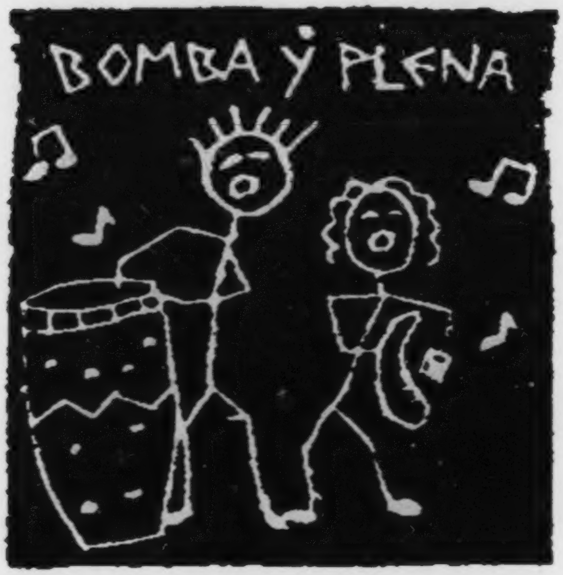
Puerto Rico
Mezcla de Mundo

Goal: To learn about the island of Puerto Rico and her culture through the following:

1. Poetry: Luis Palés Matos
2. Literature: Un sueño musical
   by Eduardo Guardarrama
   Vejigante Masquerader
   by Lulu Delacre
3. Music: Bomba y Plena
4. Art : Máscara de Vejigante
   instruments
   print making

Students will see why --historically-- these cultural outlets have both African and Spanish influences.

Students will be able to determine which aspects of their culture have been influenced by history, similar to Puerto Rico's culture.



TEACHER'S NOTE

This unit is intended to be used with ninth graders. My students have completed two years of Spanish, attending one 50 minute class five days a week. They enjoy doing group projects, and also enjoy singing and art projects whenever possible.

The following is a brief list of grammar and vocabulary previously studied by my students:

Grammar:	regular and irregular present tense verbs adj./noun agreement ser/estar gustar possessive adj./pronouns future tense demonstrative adj. preterite/imperfect subjunctive direct/indirect object pronouns
Vocabulary:	sports, food, family, house, classroom, colors, numbers, basic surroundings, transportation, basic actions, basic adjectives, weather, store-related vocabulary, health/body, basic geography.

While this is intended to be taught as a unit, there are applications for parts of the curriculum outside of the unit. Many of the ideas may also be adapted for higher or lower grade levels.

This unit is important because it exposes students to one of Puerto Rico's greatest poets, and also exposes students to culture in general, be it someone else's or their own. In a world which is growing more and more diverse everyday, it is vital that our students learn to accept other cultures. By examining the "Mezcla de Mundos" in Puerto Rico and then exploring their own cultures - individually and as a community - I hope to open some minds and some hearts as well.

LESSON 1 POETRY

OBJECTIVE: Expose students to some poems by Luis Palés Matos. The poems are not really to be used for content, but more to show the African influence in rhythm and sound. (More advanced students could analyze the poems for a more in-depth study.)

LANGUAGE:

MATERIALS: Recommended poems:

Danza negra
Kalahari
Ten con ten

ACTIVITIES:

1. Have students describe the rhythm. Does it remind them of anything? Prompt students with questions such as: *¿Cómo es el ritmo? ¿Cómo es la música? ¿Es romántica? ¿Es música para bailar? ¿Es como el tambor? ¿Cómo te sientes al escuchar la música? ¿Relajado? ¿Bravo? ¿Contento? ¿Triste?*

2. If students do recognize some vocabulary, briefly review and talk about any image those words bring up. In *Danza negra* students may recognize the following: *bambú, el sol, el cerdo, ritmo gordo, tierras rojas, islas, africana, vibrando.* Ask students what they picture when they hear these words. (Maybe: *el verano, la música, la granja, el agua.*)

3. Expand on what the students have already pointed out and help them "hear" the African drum beat. Teacher/class tap out drum beat along with poem. (1+2+3+4+)

Calabó y bambú
4 + 1 + 2 + 3 +

Bambú y calabó
4 + 1 + 2 + 3 + 4

El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú
+ 1 + 2 + 3 + 4 + 1 + 2 + 3 + 4

4. Have students research Palés Matos. Ask them to find out birth date, birth place, any other information that they find interesting. Does their research help them to understand the rhythm in his poetry better?

DANZA NEGRA

por Luis Palés Matos

Calabó y bambú.
Bambú y calabó.
El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú.
La Gran Cocoroca dice: to-co-tó.
Es el sol de hierro que arde en Tombuctú.
Es la danza negra de Fernando Póo.
El cerdo en el fango gruñe: pru-pru-prú.
El sapo en la charca sueña: cro-cro-cró.
Calabó y bambú.
Bambú y calabó.

Rompen los junjunes en furiosa ú.
Los gongos trepidan con profuna ó.
Es la raza negra que ondulando va.
en el ritmo gordo del mariyandá.
Llegan los butocos a la fiesta ya.
Danza que te danza la negra se da.

Calabó y bambú.
Bambú y calabó.
El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú.
La Gran Cocoroca dice: to-co-tó.

Pasen tierras rojas, islas de betún:
Haití, Martnica, Congo, Camerún;
las papiamentosas antillas del ron
y las patualesas islas del volcán,
que en el grave sondel canto se dan.

Calabó y bambú.
Bambú y calabó.
Es el sol de hierro que arde en Tombuctú.
Es la danza negra de Fernando Póo.
El alma africana que vibrando está
en el ritmo gordo del mariyandá.

Calabó y bambú.
Bambú y calabó.
El Gran Cocoroco dice: tu-cu-tú.
La Gran Cocoroca dice: to-co-tó.

LESSON 2 GEOGRAPHY

OBJECTIVE: To help students understand why the poetry has these sounds, they need to understand how this rhythm first came to Puerto Rico.

LANGUAGE: Useful Map Vocabulary

el mapa
la peninsula
el golfo
el país
el mar
el río
la isla
el océano
la montaña

SER/ESTAR Review

grande
pequeño
mas grande que
mas pequeño que
tan grande como
tan pequeño como
cerca de
lejos de
al lado de
entre
a la derecha de
a la izquirda de

el puerto
el norte
la puente
la protección
el pirata
la tumba

mas alta
la tierra fértil
la costa
la agricultura
el oeste

el azúcar
la piña
la selva
el café
la finca
la vegetación

ACTIVITIES:

1. Present students with a blank map showing Central America, Mexico, the Caribbean, Spain, and Africa. Teacher should have an enlarged version to work with as a model. Can students label anything? Can students create a list of which countries belong in the general area, regardless of exact location? Create a complete list together and label the map. The following countries and capitals may be included. (This can be only for a point of reference - do as much or as little as you feel necessary.)

México - Ciudad México
Costa Rica - San Jose
El Salvador - San Salvador
Guatemala - Ciudad Guatemala
Honduras - Tegucigalpa
Panamá - Panama City
Cuba - Havana
La Española
    Haití - Port au Prince
    República Dominicana - Santo Domingo
Puerto Rico - San Juan
España - Madrid
Africa
Sud América

To label the map, begin with what the students know and progress from there, giving clues: *Guatemala está al lado de México. El Salvador está al sur de Guatemala.* Have students label the map based on these clues/directions.

2. Working with a labeled map, discuss location, compare size, review capitals, etc.

EXAMPLES:
1. *Guatemala está al lado de (Mexico, Honduras . . .).*
2. *Havana esta en (Cuba).*
3. *Cuba es (mas grande que) que Puerto Rico.*

Students should be comfortable and familiar with the general area.

3. Detailed geography of Puerto Rico. Important information should include at least the following:

- between Atlantic Ocean and Caribbean Sea
- 100 miles long, 35 miles wide
- primarily mountains, 70% rugged terrain; fertile coastal lowlands, fertile valleys
- 2 major mountain chains: *La Cordillera Central* (toward west coast) and *La Sierra de Cayey.* Both bases are under the sea. The highest peak, *Cerro de Punta*, is 4389 ft. If measured from its true base at the sea's bottom, it is higher than Mt. Everest.
- fertile land is particularly food for growing coffee (in the mountains), pineapple (lowlands, needs sun), sugarcane (lowlands, needs sun), palm trees (lowlands, near sea).

To present this information, each student has a blank map of Puerto Rico, while Teacher works with enlarged copy in front of class. Give geographical information in Spanish and guide students through labeling their maps as per you example: *Puerto Rico está entre el océano Atlántico y el mar Caribe* (label bodies of water). *Hay muchas montañas en el centro de la isla, y van hacia el oeste* (draw in mountains), etc. You may want to do some labeling and have students describe, especially with vocabulary that they know. For example, you could draw in mountains and ask students what they are, where they are, etc. This could also be accomplished in pairs. Give each partner a map with different information filled in on it and ask them to tell each other where cities, mountains, etc. are.

4. Present information on various cities in a similar manner. Teacher can either give clues or post symbols, as with geography above. Have students use symbols to note the important information on the map. (Star -- capital, boat -- port, buildings -- industry, graduation hat -- university, etc.)

- San Juan - capital city.
  chief port, cultural commercial, industrial center
  small, rocky island north of main island, connected by bridges and causeways
  Catedral de San Juan Bautista - Ponce de León, founder of island, buried there
  El Morro - military fort built for protection from pirates, etc.

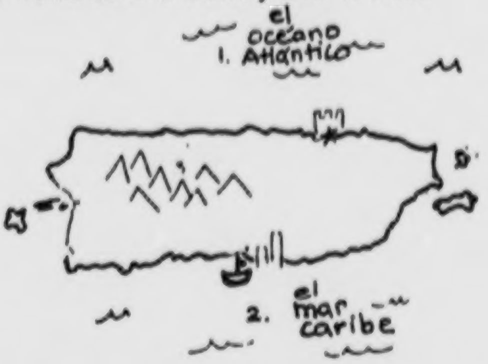
- Ponce
  on Caribbean coast, 45 miles SW of San Juan
  2nd largest city
  port, manufacturing, shipping
  named for Ponce de León, 1st Spanish Governor of island
  city reflects old world background, Spanish influence

  - Mayaguez
    3rd largest city, 70 miles from San Juan
    University of Puerto Rico - College of Agriculture and Mechanical Arts
    rich agricultural region: sugar, coffee, pineapple, lush jungles, valleys, vegetation

---

LESSON 2/3- DETAILED GEOGRAPHY

1. *El océano Atlántico está al norte.*
2. *El mar Caribe está al sur.*
3. *Hay muchas montañas en el centro y hacia el oeste.*



LESSON 2/4 - SYMBOLS FOR CITIES AND PLACES OF INTEREST

★ San Juan es la capital de Puerto Rico.

🏰 El Morro es una fortaleza vieja.

⛵ El puerto es donde reciben y mandan víveres.

🏙 Una ciudad bastante grade

🎓 La universidad de Puerto Rico

EVALUATION:

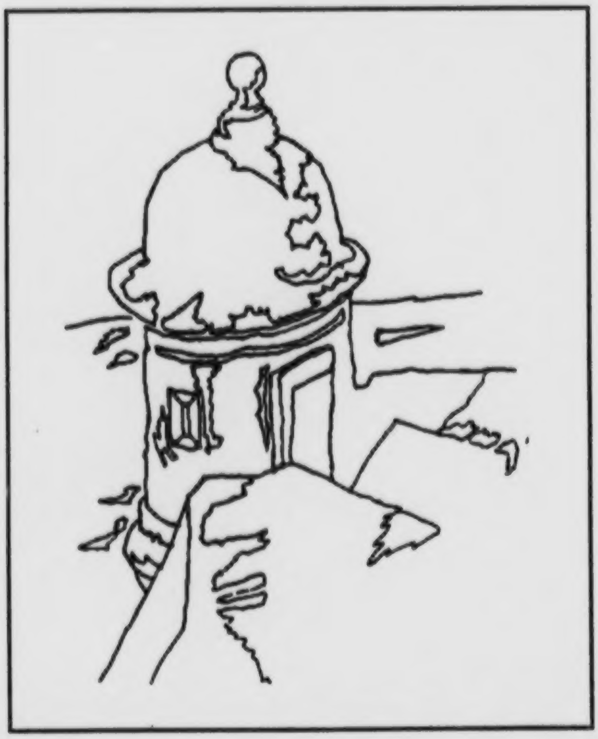
1. Ask students to match cities, and places in Puerto Rico with clues you have created for them such as:
la ciudad mas grande (San Juan)
para protección de piratas (El Morro)
la tumba de Ponce de León (San Juan)
influencia española (Ponce)
la agricultura (Mayagüez)
ciudad en el norte (San Juan)
ciudad en la costa caribeña (Ponce)
las montañas mas grandes (La Cordillera Central)

2. Then ask students to label the map with the answers from #1 and pick two to five places to describe in writing.
3. Create a fill in the blank activity. (Like the examples above. Give students a labeled map, and evaluate how they use the language to compare, describe, etc.)

AMPLIFICATION:

1. Create 3-D map/model of the island.

2. In small groups, ask the students to create an illustrated guide to Puerto Rico that describes each place site



397

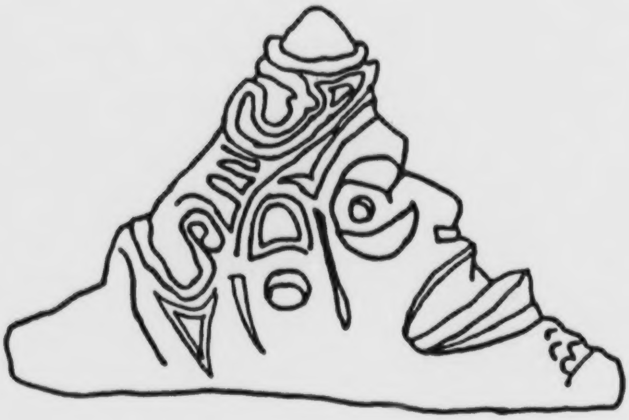
LESSON 3 **HISTORY**

LANGUAGE:

los taínos
el dios
el maíz
la batata
espantar
el pelo
limpio
el caney
la madera
los indios
cazar
la casava
el cemi
los demonios
oscuro
el bohío
la hamaca
la canoa
pescar
el maní
buena suerte
a piel
bajo
el batey
la cerámica

pacífico
el rey
el esclavo
bajar
el oro
trabajar
la enfermedad
el africano
buscar
el cristianismo
la población

ACTIVITIES: The following material should be presented to the students by means of pictures and "Total Physical Response" (TPR) activities. Have students describe what they see in the pictures, providing new vocabulary when necessary. The students can then design a timeline, and create their own history text. They can work in small groups and then present their information to the others, or this can be done as a class.



FACTS

1493: Christopher Columbus "discovered" what we now know as Puerto Rico. He named it San Juan Bautista. The island was already inhabited by Arawak Indians known as the Taino.

TAINO HISTORY

- 500 B.C.. the Taino traveled in canoes from Venezuela to the islands of the Bahamas, Española, Cuba, and Puerto Rico.
- Named Island Borinquen - *tierra de grandes dioses* (land of the great gods)
- Survival: hunting, fishing, agriculture - corn, casava, peanuts, sweet potato, tobacco, cotton.
- Appearance: short, clean, dark hair and skin
- Social Structure:
  Cacique - in charge of his area, lived in *caney* (rectangular hut)
- Taino lived in a *bohio* (circular hut) arranged around central *batey* (patio-like area) with *Cacique* at the head.
- Customs: *Cemi* - small statue for luck, to scare off demons, evil spirits
- Crafts: hammocks, ceramics, wood carvings
- Pastimes: *La pelota* (*el bato*), a game played in the *batey.* Two teams, 20-30 players each, no hands! Like a cross between hackey sack and volleyball - when ball falls, opponent gets points.

COLUMBUS AND THE TAINO

- 1493: Columbus thought they were very peaceful.
- Taino helped Spanish find gold.
- Their kindness was abused and the Taino were treated like slaves.
- Taino were expected to recognize the king and pay gold tribute, in addition to being the labor supply.
- Taino were to receive Christian religious instruction in exchange for their work.
- Taino became slaves of the Spanish.
- Taino worked very hard. This, combined with the disease brought over by the Spaniards, caused the population to decrease rapidly.
- In order to keep up with the demand, the Spanish were forced to import a labor supply, and began bringing African slaves to Puerto Rico.
- Spain controlled the island until 1989, when the US took control.

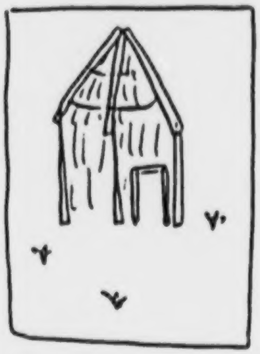
Point out the mixture of cultures that came about:

Taino
African
+ Spanish (or Irish)
Puerto Rican

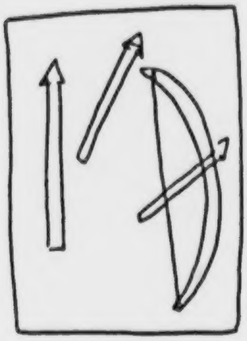
Refer back to the poems. Do students think this had any effect on Pales Matos' poetry?

LESSON 3/2 - HISTORY

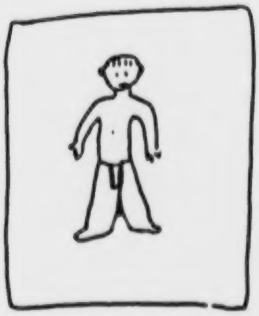
EXAMPLES OF STUDENT CREATED TEXT:



La casa de los taíno se llamaban un bohío. Eran circulares y de paja. El suelo era de tierra. Toda la familia vivía en un bohío, en el mismo cuarto.



Los taínos usaron arcos y flechas para matar los animales para comer. Ellos cazaron. Los hombres mataron los animales y llevaron la comida al bohío.



Los taínos tenían pelo corto y piel bastante oscura. Eran bajos.

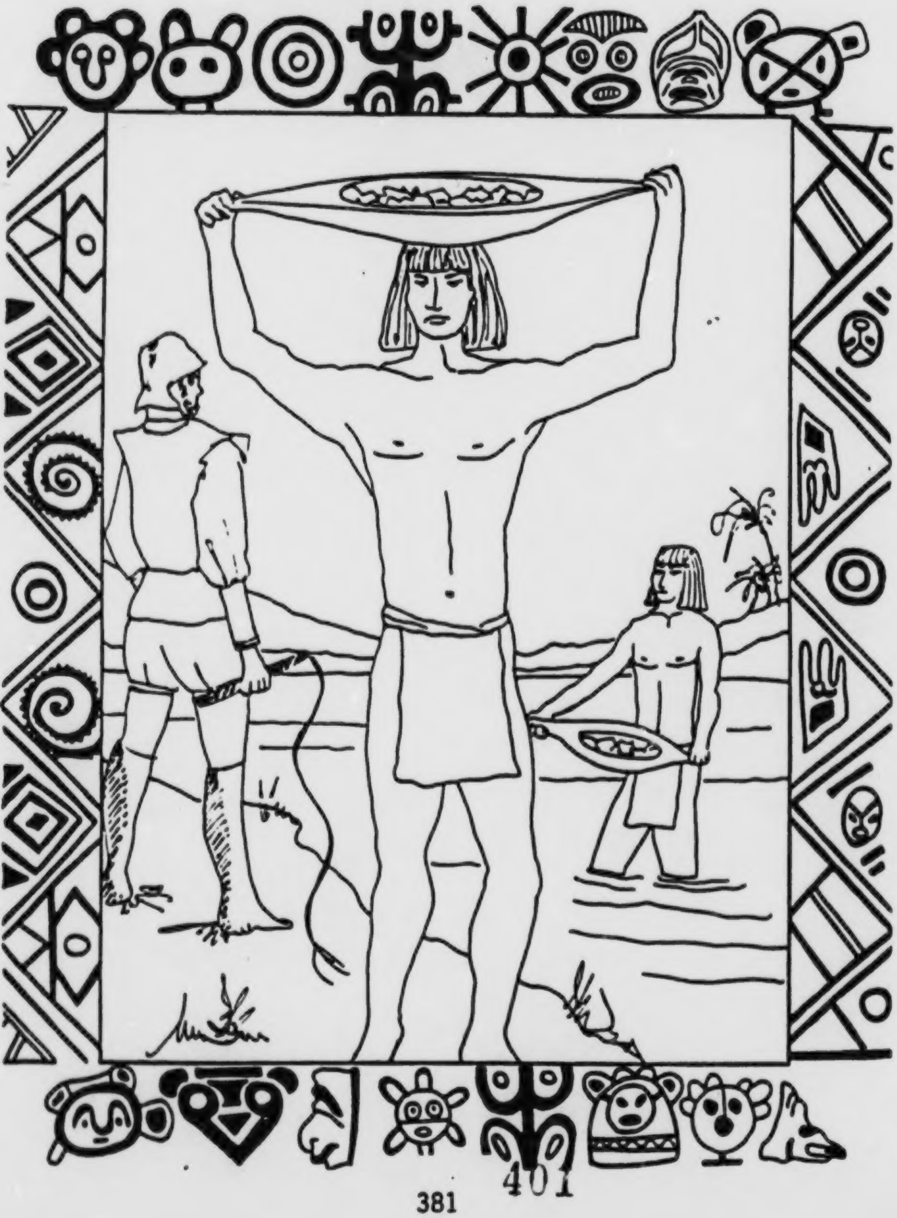
EVALUATIONS:

1. Review pictures of Taino life before Columbus arrived. Have students illustrate and write about how Taino life changed after the Spanish "discovered" the island.

2. Have students create a book illustrating various aspects of Taino life, based on class discussion and/or research. Have students write the text as well.

Suggestions:

- *La isla taína/Borinquen* - illustrated to show meaning
- fishing
- hunting -- bow and arrow
- agriculture
- *la pelota*
- the arrival of the Spanish searching for gold
- Taino population decreasing
- African slaves



3. Prints/rubbings

Using a blunt pencil, students draw an image on a piece of Styrofoam (plates work best; meat trays are okay). Ask them to draw a simple picture that relates to the Taino.

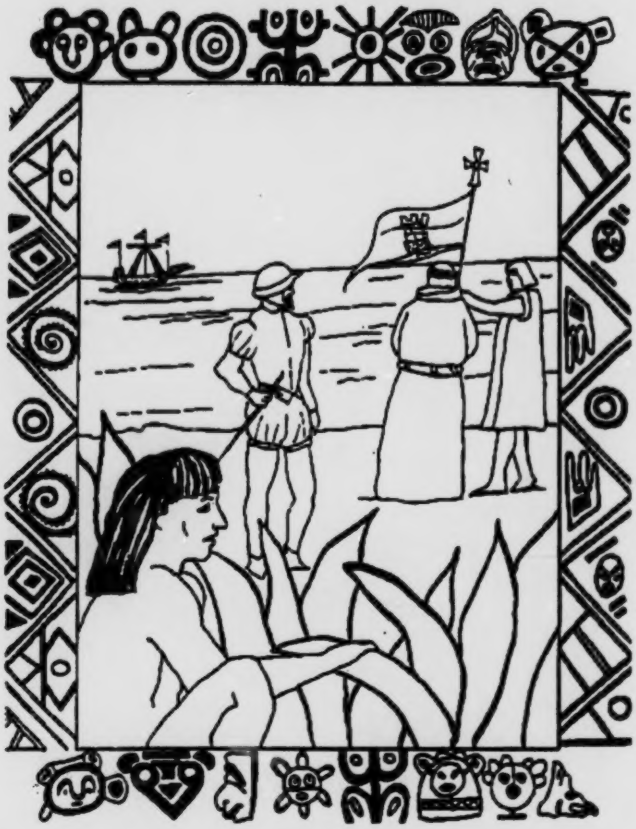
Then place manila paper over the image and rub the side of a crayon over the paper. The image will appear exactly as drawn (similar to any rubbing). The crayon rubbing is a nice finished product or may be used as a preliminary step to using ink and making a print.

To make prints, students use a brayer and spread printing ink or acrylic paint over the image, flip the Styrofoam ink-coated image over onto paper (a better grade paper works the best), and roll a clean brayer along the back to transfer the image to the paper. (Remind the students that the finished product will be a mirror image--letters included!) This is more time-consuming, but well worth it. The process is similar to how many books and posters were produced in Puerto Rico.

Students can create illustrations for their books in activity #2 in this way as well.

4. Have students create skits or stories relating to Taino history at various times, in different situations such as:

- 1492: You are Taino and you notice the Spanish ships approaching;
- 1492: You are Spanish and you notice the Taino on the island as you approach;
- The Taino population is decreasing and you are
a) Spanish
b) Taino
c) African;
- You are a Taino grandparent telling your grandchildren how life used to be.



LESSON 4 SOCIAL STUDIES

OBJECTIVE: To learn about our own cultural backgrounds

VOCABULARY:
ser/estar
countries, family members, dates
llegar - preterite

ACTIVITIES:

1. Using the mixture of roots in Puerto Rico as a starting point, have students research their own family origins and history. (This could simply include the country or countries the students' families originally came from and the date they arrived in the US.--see sample graph.) Then create a list of interview questions about family customs, language, etc. with the class. The students can walk around the room and ask several people each question.

Chart the information together on a graph and then write about the class/cultures graph on a large piece of chart paper with the students helping to form sentences about the information on the graph.

2. Do students notice anything in their lives that reflects their heritage?--Food? Religion? Clothing? Family structure? Language? Music? Sports? Art? Make a class chart of similarities and differences. Ask students what is important about their heritage as far as their lives today are concerned. What would change if their family heritage were different?

3. List any ethnic influences students notice in the school, neighborhood, town, etc.

4. Have students imagine they are moving to a foreign country. What elements of their culture would they want to take with them? Why? How would this fit in with the new culture in the new country? This will allow students to understand the necessity of cultural mixtures, show them why people are different, and how these differences make our world richer.

EVALUATION:

1. Rose Windows (see pattern)

A) Students draw themselves in the center circle. In each surrounding window they create an image representing various aspects of their lives/cultures that make them who they are. Later they can explain their window to the class.

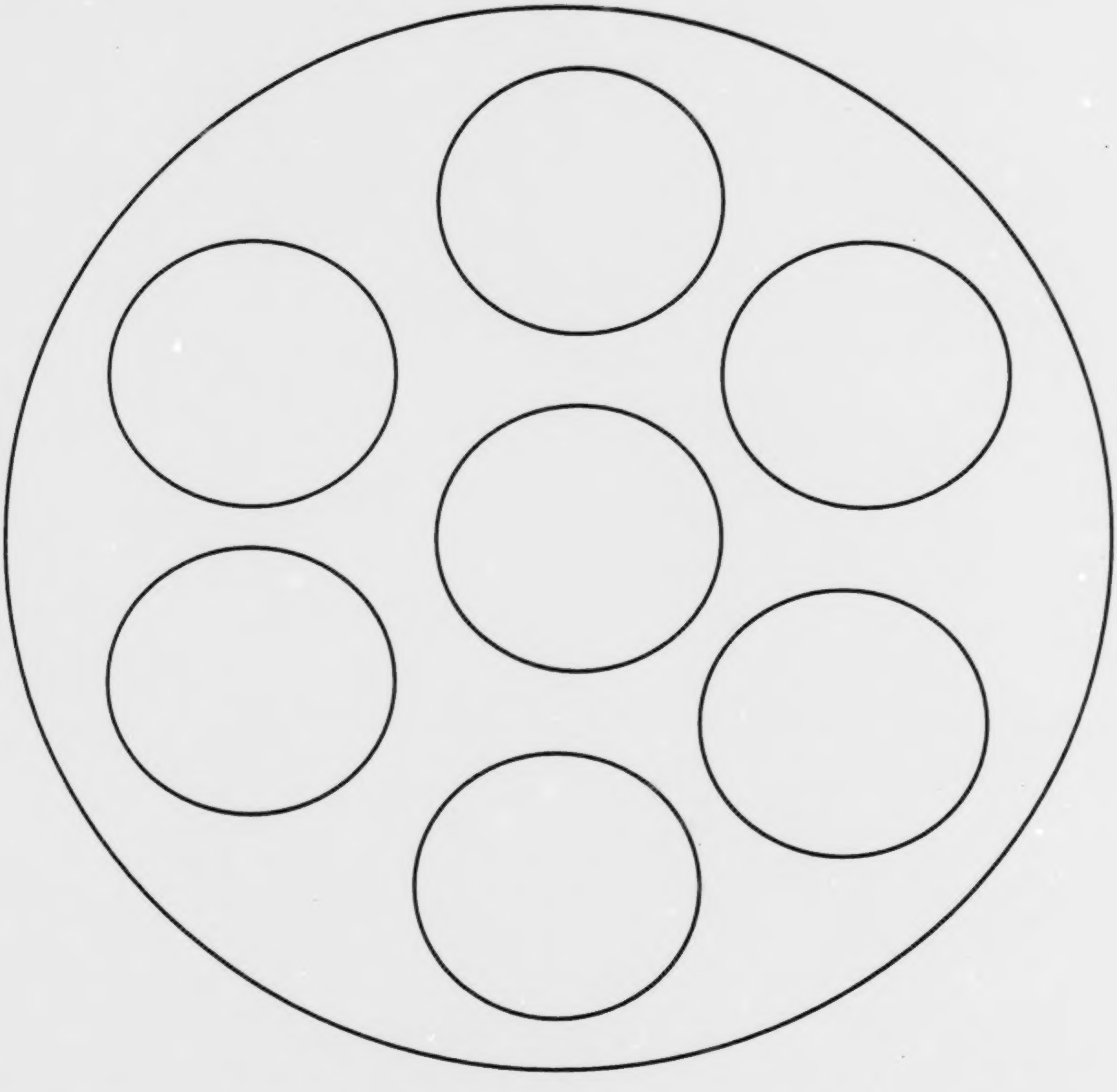
B) Students could also place Puerto Rico in the center and surround the island with images of the culture and history. Allow students to illustrate the most important aspects of the island for them, or simply their favorite things! Students can also write the text to explain their windows.

LESSON 4 - HERITAGE GRAPH

10							
9							
8							
7							
6							
5							
4			1910 Sean				
3		1890 Matt	1920 Brendan	1960 Justin			
2	1700 John	1887 Chris	1915 Megan	1950 Jorge	1960 Wilson		1925 Bill
1	1850 Mary	1899 Tony	1912 Lisa	1890 Adrian	1960 Suki		1900 Collin
	Inglaterra	Italia	Irlandia	España	Cuba	Asia	Africa

Dos personas tienen familia de Inglaterra.
La familia de Mary llegó en 1850, pero la familia de John llegó mas temprano, en 1700.
La mayoría tiene familia de Irlandia.
Nadie tiene familia de Asia.

ROSE WINDOW
MY LIFE CYCLE



c CROSS-CULTURAL LITERACY CENTER 1992

LESSON 5 SCIENCE

OBJECTIVE: To familiarize students with the plants and animals found in Puerto Rico.

LANGUAGE: Animal names, weather terms, plant names, the levels of the rainforest

ACTIVITIES:

1. Present plants and animals common to Puerto Rico through pictures and TPR. Students can describe a plant or animal and make a presentation to the class. Suggestions: *el iguana, la tortuga, el coquí, la cotorra.*

2. Have students research the typical weather in Puerto Rico. How does this weather compare to weather where the student lives? What effects does weather have on our lives? Have students think about products, clothing, homes, animals, etc. Divide the group into pairs to compare/contrast between their life and life in Puerto Rico, listing the similarities and differences.

3. Divide the class into small groups and have each group research one aspect of the tropical rain forest, E Yunque. Provide the groups with any books and materials you can find about rainforests in general and El Yunque in particular. Ask them to include information about how this element of the rainforest contributes to the environment or world. The group can then decide how to present this information to the class--through charts and pictures, an oral presentation, a short skit.

(Perhaps a science teacher would be willing to work with you to incorporate these animals/plants/weather into a science unit.)

EVALUATION:

1. Each student can illustrate an animal or plant or other aspect of the rainforest and then write about it. This information can be incorporated into a class book that can be shared with a younger class if possible.

2. Ask each student to describe a tropical rain forest, tell why it is an important part of nature.

LESSON 6 MUSIC

OBJECTIVE: To familiarize the students with the *Bomba y Plena* tradition in Puerto Rico.

LANGUAGE: The song lyrics

BACKGROUND INFORMATION FOR TEACHER:

Bomba y Plena is a living testimony to the Spanish/African/Taino mixture in Puerto Rico. The clothing worn reminds us of the Spanish influence, the drums are from Africa, and the maracas are from the Taino.

BOMBA

The drum used (*el tambor*) is a Bomba drum, thus the name of the music. Africans often used the drums, accompanied by a single maraca, to communicate. The beats were a kind of a Morse code, a phonetic reproduction of the spoken language. We see this musical influence in the Spanish language today: hablo--habló.

The drum itself was originally made from a hollowed tree trunk in Africa. In Puerto Rico empty barrels from transporting goods were used by the slaves to create the drum. Both were covered with animal skins.

The Bomba was usually played on Saturday and Sunday, when the slaves had free time. This tradition has carried into the present day.

The location was primarily outdoors. This stems from slave days when the outdoors gave them the space and cool breezes needed to comfortably gather.

The clothing was simple, as was the slave's own clothing. Men usually wore white pants and a white shirt, and women wore long, swirling skirts, (influenced by the Spanish--much like flamenco skirts).

The Bomba is a native Puerto Rican dance brought to the island by slaves from Africa. The Bomba was very important because it was a way for the slaves to communicate even though they did not necessarily all speak the same language.

PLENA

Plena is the song added to Bomba. The songs usually recant the day's happenings, or sometimes express feelings of protest. The güiro and hand drum are popular instruments in Plena music.

Plena offered people a way to keep current on what was going on around them.

Plena is but one example of music influenced by African rhythm (Reggae--Jamaica, Steelband--Trinidad, Merengue--Dominican Republic).

BOMBA Y PLENA

Play some examples of music. Let students try to dance along, share some vocabulary with students so that they see how the songs were used. Point out the gossip-like aspect of Plena.

ACTIVITIES: 1. Singing--Students can create a simple Bomba y Plena beat by clapping on syllables.

A:	BOM		BA		BOM		BA	
B:			PLE	NA			PLE	NA
	1	+	2	+	1	+	2	+

Que bonita bandera
Que bonita bandera
Que bonita bandera es la bandera Puertorriqueña.

Temporal, temporal,
allá viene el temporal. (2x)
¿Qué será de mi Borinquen
cuando llege el temporal?
¿Qué será de Puerto Rico
cuando llege el temporal?

Santa María,
libranos de todo malo.
Ampáranos, señora,
de este terrible animal.

Palo palo palo
palo bonito palo eh'
eh' eh' eh' palo bonito palo eh'

La bomba, ay que rica es
e-eh' e-eh'
me sube el ritmo por los pies
por los pies
Mulato, saca a tu trigueña
pa' que baile bomba,
bomba puertorriqueña, BOMBA

2. Make instruments from paper mache. Give all of the directions in Spanish.

Maracas: Cover small balloons with paper mache; fill with rice, beans, lentils, etc.; test for desired sound; insert wooden dowel in one end and either paper mache or hot glue it to balloon; use colorful wrapping paper for the last paper mache layer or paint with bright colors.

Güiro: Paper mache a long balloon; place twisted strips of tissue paper along one side (raised enough to rub for sound) and paper mache over them; cut circles for hand-holds; use wire hair comb (or pencil) to rub for sound.

Drum: cut top and bottom off of oatmeal box; decorate sides; cut circular vinyl pieces (larger than openings) and lace them onto box.

EVALUATION:

1. Write a short original Plena with the students. Pick a theme that is important to the class. Then divide the class into small groups and ask each group to write their own Plena. Each student in the group is responsible for two or three lines. The students can then perform the Plena, with the accompaniment of their instruments.

2. Write the sequence of the making of maracas, for example, on a piece of paper out of order. Ask the students to sequence the steps in the correct order as well as illustrate them.

LESSON 7 LITERATURE

Here are ideas for using literature from Puerto Rico. It can be used throughout the unit, whenever it seems most appropriate or as a way to tie up any loose ends.

1. Have students perform a Palés Matos poem with musicality and rhythm.

2. *Vejigante Masquerader* by Lulu Delacre.
Read the story as a class; discuss culture, houses, family, the mask itself, the carnival, etc. This can lead into art project to create the masks.

3. *Un Sueño Musical.*(included in Guide)
This story is good way to wrap up the unit. It tells about the different influences in Puerto Rican music, and concludes that the Spanish, African, and Taino are of equal importance.

5. Poems.
Use for choral readings to work on pronunciation; present in groups; illustrate.

6. *Milomaki,* version by Pura Belpré.
This is a Taino folktale. Have students write similar creation tales

THE LEGEND OF THE ROYAL PALM

Once upon a time, on the island of Borinquen (the Taino name for Puerto Rico), there lived a Taino man named Milomaki. This handsome, brave man had a beautiful singing voice. His voice had magic powers that could make you happy if you were sad and healthy if you were sick, so it was said. The gods became jealous, and thought of a way to hurt him.

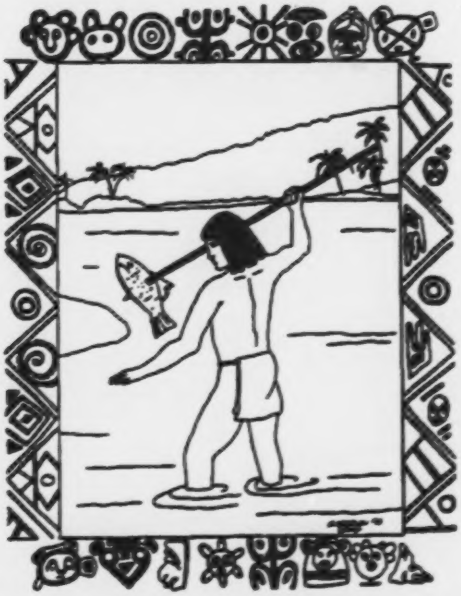
One day, the Tainos went fishing and caught many fish. They were tired and started back home so that the fish could be cleaned and cooked for dinner. On the way home they met Milomaki and asked him to sing for them.

Milomaki sang songs about the times when the Tainos had fought their enemies and won. The Tainos left the fish lying in the sun while Milomaki sang every song they asked for. When Milomaki had finished, the Tainos thanked him, gathered their fish and went home.

When the men got home, the women were angry with them. "Where have you been all day? Everyone is hungry!" they exclaimed. The fish were cleaned and cooked, and the villagers finally ate. Then something strange happened: everyone who had eaten the fish became very ill. The villagers gathered together and discussed what was happening. They decided the sickness was Milomaki's fault and that he should pay for it with his life.

Milomaki was tied to a tree stump and a fire was built around him. Milomaki did not know what to think. He began to sing. When the people heard him, they knew that they had made a mistake and tried to untie him. But it was too late, for Milomaki's body had turned into a tall, straight palm tree. Wind blew through the tree's leaves and it sounded like singing. The Tainos remember Milomaki and his beautiful voice. They called the tree the Royal Palm. Many Royal Palm trees grew on the island, and whenever the wind blew through their leaves, the Tainos heard the wonderful singing of Milomaki.

Based on a short story from: Once in Puerto Rico by Pura Belpre.
Viking Penguin, Inc., 1973



LESSON 8 CLOSING

ACTIVITIES:

1. Return to Palés Matos. Read the poems again and ask whether or not students have a better understanding of what it is that makes up his poetry and the Puerto Rican culture. Can students describe what Puerto Rican culture is to them? What are the most important/interesting aspects?

2. TRI-CULTURE FIESTA

Celebrate the three cultures (African, Taino, and Spanish) that have joined together to become what we refer to as the Puerto Rican culture. Pulling together all that the students have learned and created, this fiesta will give them an opportunity to share their projects, and learn from one another.

The class can be divided into three or more groups (food, music, games). Each group will be responsible for a specific aspect of the fiesta.

FOOD
Students can bring in typical Puerto Rican. Spanish, or African favorites; perhaps they can get family recipes from a family member or friend. A simple recipe that will be easy and quick is a Tri-Culture Fruit Salad:

Ingredients:
- pineapple (Taino)
- oranges (Spanish)
- grapes (Spanish)
- bananas (African)

Topping:
- coconut (African)
- peanuts (African)

1. Cut fruits into large chunks or slices.
2. Remove seeds and pits and mix together.
3. Sprinkle with shaved coconuts and crushed peanuts.
4. Serve and enjoy!

Some other suggestions:

Limber (Coconut Ices)
Ingredients:
- 2 cups diluted coconut milk*
- 1/8 tsp. salt
- 2 cups sugar
- 2 tsp vanilla

1. Blend all ingredients.
2. Fill ice cube trays with mixture; cover with Saran Wrap.
3. Insert a toothpick into each square and freeze. (If you add some shredded coconut to the mixture it will rise to the top when frozen.)

* To make coconut milk, grate coconut, and place the meat in the middle of a clean white cheesecloth. Pick up the corners and twist to form a ball. Twist and squeeze and the milk will drip out. Mix used pulp with hot water and repeat the process to get more milk. 1 large coconut = 1/2 cup pure milk. To save time you may substitute "cream of coconut," a canned product, for coconut milk. You should use less sugar, since this contains sugar already.

Coquito (a drink)

Ingredients:

3 cups diluted coconut milk
2 cans evaporated milk or light cream
2 tbs. vanilla
1 tbs. cinnamon
12 egg yolks
Sugar to taste.

1. Blend coconut milk, yolks, sugar, and condensed milk.
2. Chill and serve.

MUSIC

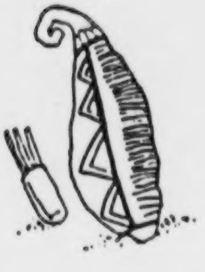
1. Have students create music for the fiesta with the instruments that they have made (güiro, maracas, drums, guitars). Students may wish to create their own *Bomba y Plena* demonstration, or simple play music so that everyone can dance.

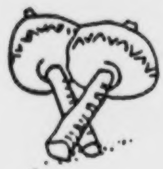
2. Have students learn some songs to teach the class. Suggestions: El Coqui, Brinca La Tablita, Mambru, Que Bonita Bandera, Santa María (words and music in *Canciones de mi isla*).

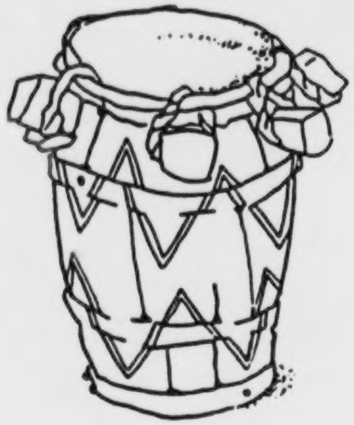
GAMES

1. Have students create a game like "pelota," the game played by the Taino. They should explain the rules to the class, and then the games can begin!

2. Some suggestions: El Florón, Mientes Tu (instructions in *Juegos de mi isla*).

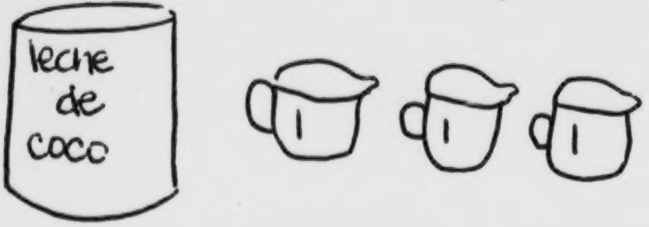




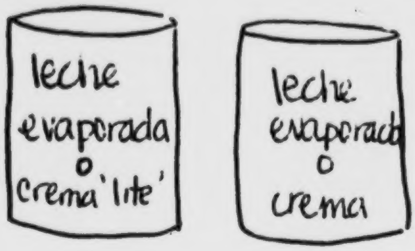


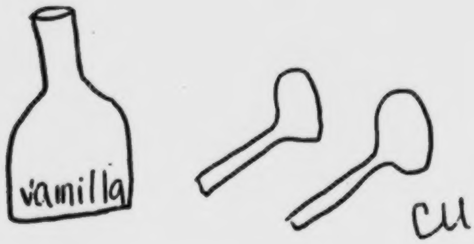
Tri-Culture fiesta
sample recipe

Coquito - una bebida

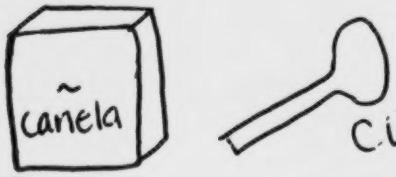

leche de coco
1
1
1

(mezclada con agua)

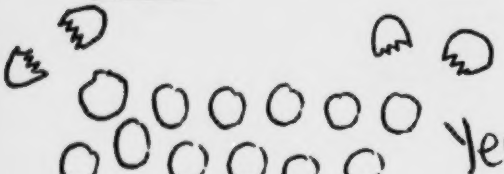

leche evaporada o crema 'lite'
leche evaporada o crema



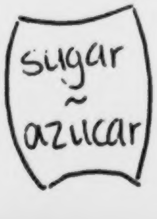
cucharadas

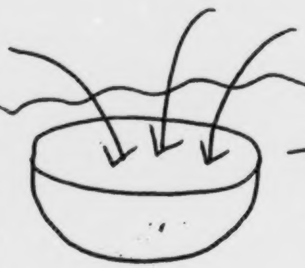


cucharada

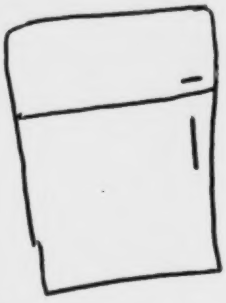


Yemas (amarillo del huevo)

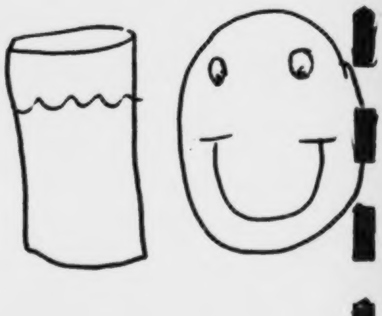

sugar
~
azucar



Todo



frío



REFERENCE MATERIALS

MAPS, GEOGRAPHY INFORMATION:

AMSCO Workbooks:
Spanish First Year, Spanish Two Years, and other levels (with Spanish text)

Communities Around the World
Publications Sales Desk
New York State Education Department
Room 171 EBA
Washington Avenue
Albany, NY 12234

CULTURE:

Coco
Juegos de mi Isla
Canciones de mi Isla.
A.R.T.S., Inc.

LITERATURE:

Un Sueño musical by Eduardo Guardarrama.

Vejigante Masquerader by Lulu Delacre.
Scholastic Inc.
730 Broadway
New York, NY 10003
ISBN #0-590-45777-2

Poems:

Ritmo de tierra y mar by Isabel Freire de Matos
Instituto de Cultura Puertorriqueña
San Juan, 1988

Puerto Rico or How Spanish Can (and should) Piggyback Ongoing Social Studies

by Betsy Grob

The Nines (or fourth graders) at The Little Red School House spend half of the year studying Puerto Rico, its geography, its history going back to its first settlers, as well as the present cultures of Puerto Rico. It is a thorough, hands on study and afforded me, the Spanish teacher, the perfect opportunity to enrich both the classroom social studies curriculum and the Spanish curriculum by doing some in depth work in Spanish on Puerto Rico. The areas I emphasized were the same as the classroom teacher's: Geography, History, Music and Arts of Puerto Rico, and the Rain Forest.

A. Geography

1. Geographic Terms

Based on a chart used by teachers in Chile, the children familiarized themselves with geographic terms including: *El río, el océano, el mar, la montaña, la peninsula, el cabo, la ciudad, la selva, el bosque pluvial, la isla,* as well as directions *norte, sur, este, oeste.* Strategies: TPR, matching games, drawings, labeling plasticene maps made in class.

2. The Geography of Puerto Rico

Looking at a large wall map of Puerto Rico, children were asked, *Qué ves tú? Yo veo . . . un río, una montaña, etc. ¿Dónde está el río? Está al norte.* We looked at maps of *las Antillas* including individual maps which the children used at their desks. We worked on comparisons such as, *¿Cuál es la isla mas grande? ¿Y la isla mas pequeña? ¿ Cuál isla es tan grande como Puerto Rico? ¿Cuáles islas son mas grandes que Puerto Rico? ¿ Cuáles islas son mas pequeñas que Puerto Rico? etc.* In this way children not only became familiarized with Las Antillas, but also worked on strengthening their Spanish vocabulary within the context of their social studies curriculum.

We made a large group map on a white shower curtain. The children learned how to grid and then copy a smaller map on to a larger surface. Once the map was done and labeled both geographically and with names of ciites, we played games like "Twister" using Spanish to indicate "Put your hand on San Juan, put your knee on Ponce, etc." All language used in the class by the teacher was Spanish. Soon the children were able to tell their classmates in Spanish, *Siéntate en el Bosque Pluvial, pon tu rodilla en el océano Atlántico etc.* This was a great activity for learning Puerto Rico, body parts and directions!

B. History

The class had already begun large murals about the Tainos by the time that we finished our geography work, so already the material about the history of Puerto Rico was familiar to the children. Using the book ***Háblame de Puerto Rico*** as our base, the children practiced their Spanish reading skills and their new knowledge of the taíno people. We learned words familiar to us in English such as *canoa* and *hamaka*, words that originated with the Taino peoples. We learned about the agricultural products that originated here including *yuca, maíz,* y *tobaco.*

Because of the very limited time we met as class, once a week for 40 minutes with half the class, and once a week for forty minutes with the whole class, it was difficult to do the kind of cooking projects that I might have liked to have done, though we were able to have a parent come in once and cook *yuca* with the children.

We compared the houses or *bohíos* of the taíno. We looked at square houses, rectangular houses, and round houses. We talked about our houses, our rooms, were they round, rectangular, or square.

Thanks to the American Museum of Natural History, I was able to bring the traveling exhibit of the Taino to our shcool so that we could look closely at and touch the different objects used the Taino peoples during their games and ceremonies. This proved to be exciting for the children. We practiced phrases like *es grande.* The children drew and labeled the objects and were even able to try some of them on to see how they felt. The objects pertaining to the soccer-like game the Tainos played particularly interested the children!

C. Puerto Rico Today

Using ***Mi Primer Libro De Puerto Rico*** by Ricardo Alegría as our text, we spent several weeks looking at Puerto Rico of today, its people, its flora and fauna, its arts and its music. All work was covered in Spanish. Both my slides of a recent trip to Puerto Rico as well as slides by guest Mari Haas, reinforced the study. We looked at what was the same and what was different about San Juan and New York, the city and the country.

We learned songs and games like *Al citrón de fandango, Coquí* and many, many others introduced both by me and the music teacher. The art teacher worked with the children in creating masks of the vejigantes which we used as part of our *Fiesta Latina*, an all school celebration of the many cultures of Latin America.

We learned about the festival of Loiza Aldea and the children chanted back and fourth to each other *Toco, toco, toco, toco, vejigante come coco.* The classroom teacher, an expert on Afro-Caribbean dance, taught the children a dance from the area to follow the chant. All of this was performed in costume at an all school assembly. In this way the entire student body got to benefit from the Nines' study of Puerto Rican culture.

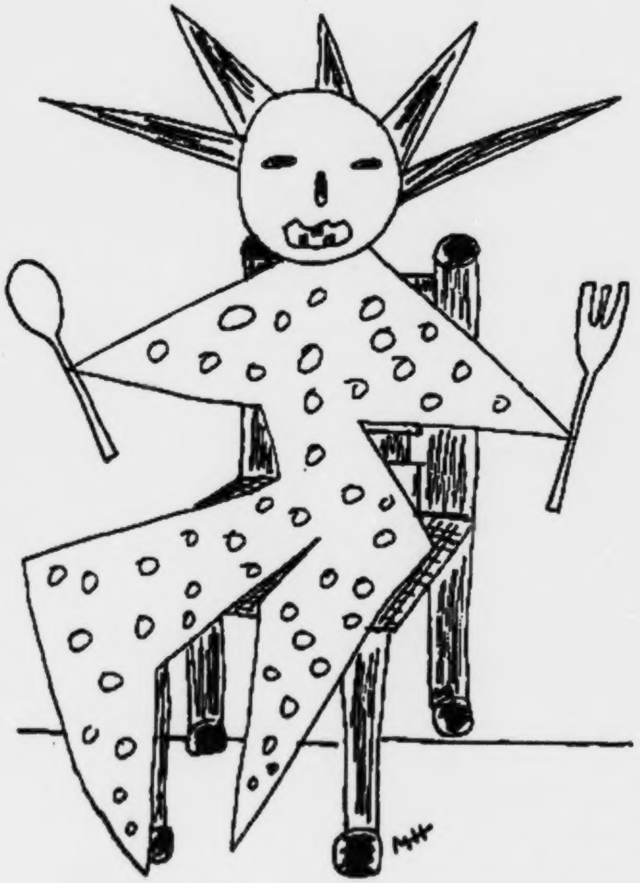
D. *El Bosque Pluvial* or The Rain Forest

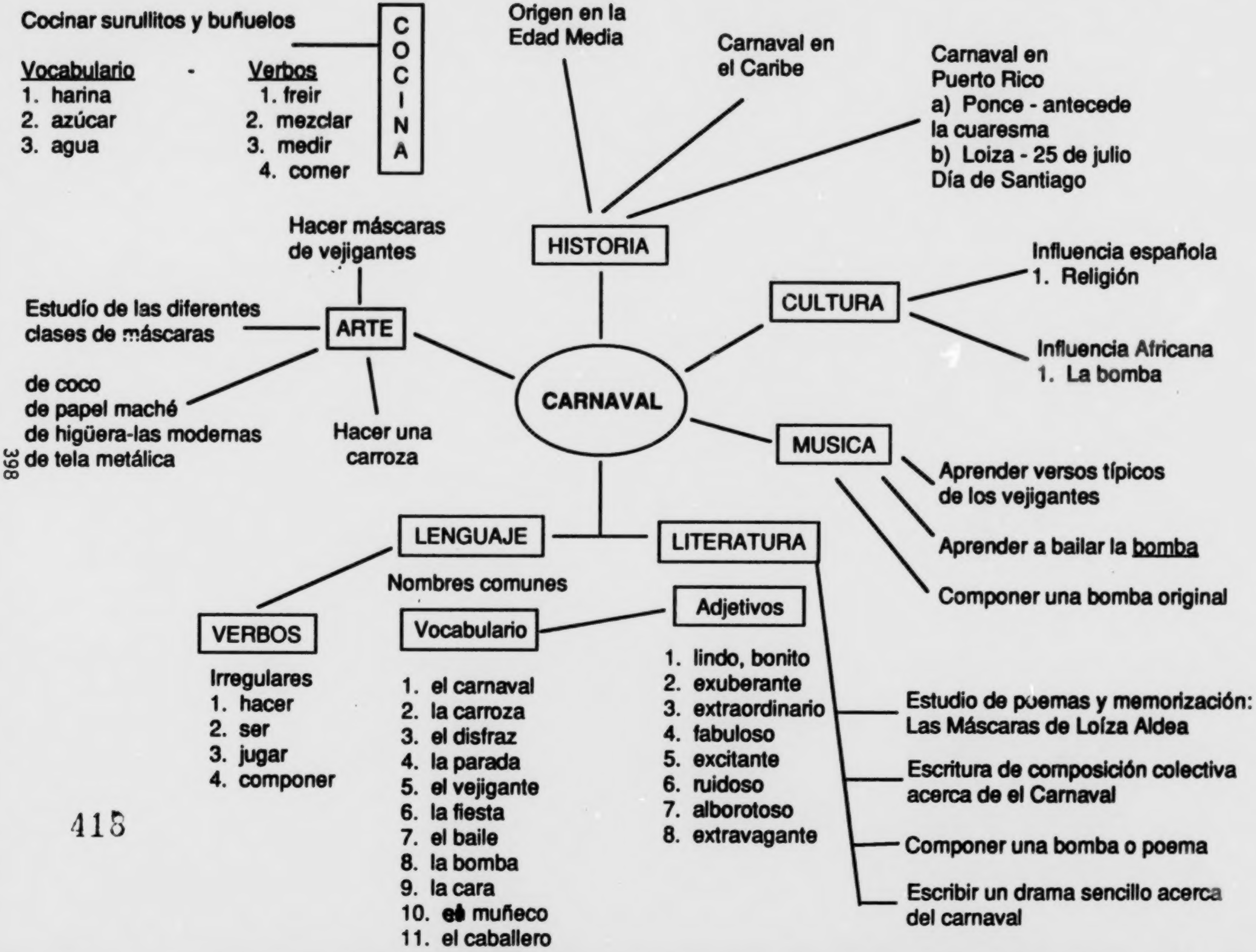
Our study of the Rain Forest continued to go hand in hand with the ongoing social studies curriculum in class. In Spanish we talked about weather which was a review for the children. We looked at slides and each child chose an animal to make out of paper mache. In the discussions of this we could review body parts, size and colors. Unfortunately, our study of the Rain Forest was cut short by the end of the academic year.

All in all it was a very rich semester. The children reviewed a lot of old Spanish and enriched their vocabulary with many new words as well. The material was meaningful in that it had total relevance to the material the children were studying in their regular class. Furthermore teachers of art, music, Spanish and social studies worked together to share their resources.

El Carnaval

Written by Zensy Muslin





CARNAVAL

COCINA

Cocinar surullitos y buñuelos

Vocabulario
1. harina
2. azúcar
3. agua

Verbos
1. freir
2. mezclar
3. medir
4. comer

HISTORIA

Origen en la Edad Media

Carnaval en el Caribe

Carnaval en Puerto Rico
a) Ponce - antecede la cuaresma
b) Loiza - 25 de julio Día de Santiago

CULTURA

Influencia española
1. Religión

Influencia Africana
1. La bomba

MUSICA

Aprender versos típicos de los vejigantes

Aprender a bailar la bomba

Componer una bomba original

ARTE

Hacer máscaras de vejigantes

Estudío de las diferentes clases de máscaras

de coco
de papel maché
de higüera-las modernas
de tela metálica

Hacer una carroza

LENGUAJE

VERBOS

Irregulares
1. hacer
2. ser
3. jugar
4. componer

Nombres comunes

Vocabulario

1. el carnaval
2. la carroza
3. el disfraz
4. la parada
5. el vejigante
6. la fiesta
7. el baile
8. la bomba
9. la cara
10. el muñeco
11. el caballero

Adjetivos

1. lindo, bonito
2. exuberante
3. extraordinario
4. fabuloso
5. excitante
6. ruidoso
7. alborotoso
8. extravagante

LITERATURA

Estudio de poemas y memorización: Las Máscaras de Loíza Aldea

Escritura de composición colectiva acerca de el Carnaval

Componer una bomba o poema

Escribir un drama sencillo acerca del carnaval

TOPIC **El Carnaval**

STUDENTS

- Age 11-12
- Grade 6th
- Experience-Beginners

OBJECTIVES:

1. To familiarize the students with how Carnival is celebrated in Puerto Rico--its origin and cultural mixture

2. To help them see similarities and differences between the Carnival in Puerto Rico and the ones in other Caribbean countries, in Brazil, and in New Orleans.

LANGUAGE: Vocabulary

Sustantivos

carnaval
cuaresma
celebración
máscaras
disfraces
paradas
carrozas
fiestas
bailes
ruido

vejigante
cuernos
diablo
caballero
desfile
coco
azúcar
harina de maíz
queso
agua

partes de la cara:
- la nariz
- los ojos
- la boca
- las cejas
- la barbilla

Adjetivos

festiva
extraordinario(a)
ruidosa
caliente

alegre
colorida(o)
bonito(a)
triste

exhuberante
excitante
feo(a)

Verbos

Grupo-er:

gozar
bailar
dibujar
caminar
cocinar
combinar
gritar
comer
correr

cantar
cortar
pintar
desfilar
mezclar
tomar

beber
coser

Grupo-ir:

vivir

ocurrir

Structures

a. Position of adjective and noun in a sentence--generally speaking the adjective follows the noun

El carnaval es una celebración festiva.
Noun Adjective

b. Agreement of gender and number between adjectives and nouns

Las máscaras de los vejigantes son feas/bonitas.
Plural femenino plural femenino

El disfraz del vejigante es muy colorído.
singular masculine singular masculine

c. Conjugation of verbs that end in--ar

d. Possesive de

Receptive and Productive Language

a. Receptive Language: The children should understand when spoken to by the end of the unit,

• mandatos: dibuja, corta, diseña, pinta, escoge, señala, busca, mezcla, combina, pon-quita, haz, fríe, calienta, hierve

• preguntas: ¿Cuáles son (los ingredientes, los uténsilios, las instrucciones)?

• expresiones: hacer trucos, pedir golosinas

- some of the less used verbs such as: *mezclar, combinar, poner*

b. Productive Language: By the end of the unit the students should be able to answer in Spanish:

- ¿Qué es el Carnaval?
- ¿Cuándo ocurre?
- ¿Dónde se celebra?
- ¿Cómo se celebra el carnaval en Puerto Rico?
- ¿Qué usa, lleva la gente para el Canaval?

ACTIVITIES:

1. Introduce the following vocabulary and set the mood using a TPR activity, *La Caja Mágica* from which the students will take a Halloween related object and identify it by answering many questions about the object such as, *Es un disfraz, ¿sí or no? Es un disfraz o un gato? ¿Quién tiene el esqueleto? ¿Qué es (esto)?* (The magic box can be a decorated oatmeal container with a sock, leg warmer, or hat affixed to the top, used to reach into and take an object out. A covered basket, box, or other container could also also be used. Magic boxes made of containers from a target language country are also interesting!) Teacher will help the students say the word in Spanish. Other students will also be asked to identify the same object by repeating what the first student said or after the teacher. The students will also talk about the colors and size of the objects.

Possible objects in the box:
1. máscaras de gato, sol, conejo, etc. [whatever you have]
2. disfraces pequeños de muñecas [superman etc.]
3. láminas de disfraces y/o máscaras
4. una tirilla de papel con la fecha: 31 de octubre
5. un rótulo que dice HALLOWEEN
6. dibujos o láminas de los personajes principales de

Halloween: un gato, una bruja, un fantasma, un esqueleto, una calavera, etc.

Classify objects and pictures on floor, felt board or magnet board. Have large index cards or sentence strips with the vocabulary written on them to classify under the following headings:

a) ¿Quiénes son los personajes de Halloween?
el gato, el búho, el esqueleto, etc.

b) ¿Quién es el personaje principal?
la bruja, la calabaza

c) ¿Qué usa, lleva la gente el día de Halloween?
láminas de disfraces, máscaras etc.

d) ¿Cuándo celebramos Halloween?

e) ¿Qué hacen los niños el día de Halloween?
se disfrazan, piden golosinas, hacen trucos-s

2. Introducir El Carnaval en Puerto Rico

Introduce the following vocabulary using the same TPR activity with the Caja Mágica (a normal size box if you use pictures, larger if you use the authentic objects) used to introduce Halloween.

a) vocabulary:

1. máscara de carnaval
2. máscaras de vejigante-auténticas
3. vejigante-de madera o cartón
4. mapa de Puerto Rico-dibujo
5. máscara de caballero-auténtica
6. un esclavo africano-dibujo
7. una iglesia-dibujo
8. un calendario-marcando el carnaval
9. Rótulo: Antes de la Cuaresma
10. Rótulo: ¡CARNAVAL!

b) Explain whatever is necessary as you go along. Encourage student's participation by asking questions about color, size, etc., things they already know how to say in Spanish

c) Invite the children to say a few things in Spanish about what they have just learned. Allow them to pick an item they like from the box and say something about it -the name, size, color, etc.

d) While they are holding objects in their hands ask questions that help with the retention of the vocabulary as well as the grammar.

¿Quién tiene la máscara de vejigante?
¿Es rojo o verde?
Es un mapa de Puerto Rico, ¿sí o no?
¿Qué tienes Esteban?
¿Qué tiene Ana?
¿Qué es (esto eso)?

f) Introduce them to reading--do a matching exercise that pairs up the manipulative from the box and strip of paper with part of the sentence that answers the question that you ask.

Place the strips of paper on the floor or hold it in your hand then ask:

Teacher: *¿Dónde se celebra el Carnaval?*

Strip of paper:

El Carnaval se celebra en...

Student: (Holding map of Puerto Rico) *en Puerto Rico*

Match both on the floor:

El Carnaval se celebra en...

Puerto Rico

Five or six sentences for a 40 minute class is about right: *¿Quíen es el personaje principal en el Carnaval? ¿Qué lleva el vejigante en la cara? Cuándo se se celebra el Carnaval?*

Invite individual children to read the information on the floor by:

1) asking them to find the sentence that answer your questions;
2) children may ask the questions and other children find the answers;
3) individual children may read one or two sentences of their choice or all of them.

3. El carnaval en Brasil, New Orleans e Europa

This activity can be repeated in small groups to give more students opportunities to practice with the language.

a) Display posters and pictures of Carnival in Puerto Rico, Trinidad, Brasil, and New Orleans. Allow the children to move freely from picture to picture and notice costumes, food, people, decorations musical instruments and floats.

Come together as class again and discuss similarities and differences. Inform them of the activites not illustrated in the pictures and posters.

This would be a good place for a graph. List the countries down the side of a large piece of paper and the elements of carnival across the top. As you are discussing the posters, put a check mark in each category that is part of carnival in each country.

4. Guide the children to write a simple group controlled composition about Carnival. The first paragraph is about Carnival in general. The second about Carnival in Puerto Rico. Use the fill-in-the-blank method. As you create the paragraph together, elicit language from the students, expand on the language, and write the sentences a large piece of paper.

El Carnaval

El Carnaval es una celebración. Es una celebracion muy festiva. El Carnaval ocurre antes de la Cuaresma. La gente desea gozar de las cosas que no pueden hacer durante la época triste de la Cuaresma.

El Carnaval dura dos o tres días. La gente usa máscaras muy bonitas y fabulosas. Usan disfraces extraordinarios y tambien extravagantes. Tambien hay paradas, fiestas y bailes.

En Puerto Rico la gente usa disfraces de vejigantes. Algunas máscaras imitan al diablo. Otras no. Los vejigantes corren y saltan por las calles golpeando (hitting) a niños y mujeres con vejigas llenas de aire. De ah el nombre de vejigantes.

5. Reading the composition out loud:

   a) teacher reads it out loud throughout the writing process;

   b) individual students find the answer to a question and read it out loud;

   c) individual students find specific words that describe specific nouns;

   Example: *Lee la(s) palabras(s) que describe(n) como es el carnaval;*

   d) individual students read the whole composition, one paragraph, or the paragraph he/she liked the most.

6. Cooking:

Share with your students the kinds of food eaten during carnaval. Show pictures or the real things if available . Sweet things and fried things are commonly eaten during Carnival. Pick a recipe easy for the children to get involved with and also that they are willing to try it at home such as fried donuts, corn sticks, and buñuelos. You can bring the ingredients yourself or ask the children to bring them.

Instructions for cooking in the target language

1) Write the recipe clearly in simple steps and illustrate everything possible to insure understanding. Color coding ingredients is also very, very helpful. Use large news print paper.

2) Practice the procedure in class a day or two before you do the actual cooking including safety measures

3) The day of the cooking:

   a) read the recipe over with the children and answer questions;
   b) follow the steps one by one asking the children questions at each step;
   c) enjoy!

SURULLITOS DE MAIZ

2 tazas de agua

11/4 cucharaditas de sal

1 taza de queso Edam rallado

Azúcar (a gusto)

Aceite vegetal (para freir)

11/4 tazas de harina de maiz

1. *Combine el agua, la sal, y el azúcar en la cacerola.*
2. *Ponga a hervir el la estufa.*
3. *Remueve de la estufa y añade la harina de maiz. Mezcla bien.*
4. *Cocina sobre fuego moderado hasta que la mezcla se separa de la cacerola.*
5. *Remueve del fuego y añade el queso.*
6. *Pon una cucharada de la mezcla en la mano y forma una bolita. Ahora dale farma de cigaro.*
7. *Frie en aceite caliente.*

7. Teach the children the Vegiante chant, ***Yo vi un diablo verde,*** and tongue twister, ***Compadre, cómprame un coco.*** Let the students copy them and illustrate them.

Yo vi un diablo verde
Sentado en la cocina

Prucutá, prucutá y bueno que (e)stá
Prucutá, prucutá y bueno que (e)stá

¡Qué chévere, que chévere, que chévere,
que chévere, que chévere, que chévere,
qué cha!

This Vejigante chant is sung as a "call and response." The leader begins with *Yo vi un diablo verde*, and the group responds, *sentado en la cocina*. This is repeated as many times as desired. Then the leader changes to, *Prúcuta, púcuta* and the group answers, *y bueno que (e)stá* This is also repeated many times. The leader along with the group, ends with *¡Qué chévere, que chévere, que chévere, que chévere, que chévere, que chévere, qué cha!* At any time during the chant, the leader can return to the first two chants. Then a new leader starts and begins the chanting over again. This chant works well in a "conga" line of students, chanting and weaving its way through the room.

Trabalenguas:

Compadre, cómprame un coco

Compadre, no compro coco

Porque como poco coco como

poco coco compro.

8. Make the cardboard vejigantes

Materials

- cardboard from the side panels of large boxes.(from supermarket, school office supplies, home. etc)
- Exacto knives- 1/2 of the number of children you have
- chalk
- tempera paints -primary colors (they can mix them and get other desired colors)
- brushes, paper plates for paint
- water and plastic containers for brushes
- newspaper for the floor and tables where children will work

Instructions

1) Demonstrate and explain in Spanish how to use the model cardboard vejigante to outline the shape on each student's piece of cardboard with a pencil

2) Demonstrate how to cut-out the outline with the Exacto knife.

3) Draw with chalk the lines that outline the costume and face for the vejigante (the reason for the chalk is that it is easy to wipe off clean if a child makes a mistake)

4) Go over the chalk lines with a fine black marker.

5) Let the children use their imagination with the colors.

6) Make the head of the vejigante while the body is dry. The students can design their own mask or they can use a copy of a vegigante mask from a picture supplied by you. If the picture is supplied by you:

- make copies of the vejigante mask and bring it down in size to fit the head of the cardboard vejigante;
- students can color it, cut out the outline, and paste it on a piece of construction paper and then finish cutting the mask;
- make a small newspaper ball, slightly smaller than the head of the vejigante to give it a raised appearance--keep the ends of the paper toward the inside, flatten slightly the top and hold in place with matching color duct tape around the head of the vejigante--glue the mask on over the raised ball.

9. The caballero mask is a mask made out of screen mesh, molded with the facial features and painted. To make it:

Materials (for a class of 15 children):

- 6 yds. of window screen mesh--brought by the yard at the local hardware store
- 1 black, 1 white, 2 red, 1 blue small cans of Red Devil oil paint paint (it worked well and it was easy to clean);
- 6 small brushes
- scissors - 1 large, several small ones
- double width bias tape-different colors
- a few sewing needles
- thread to match the bias tape
- different colors of wide colored tape

Instructions

1) Cut the mesh screen into 12 square inch pieces, one for each child.

2) Each child paints his/her piece of screen with red paint. One side is enough. Use preferably red paint because it picks up the skin color better. Use it lightly or the holes of the screen will get clogged. Clear them up quickly with the toothbrush if this happens.
-Variations--use black lightly instead of red, use pink only on the checks
-Let dry--dries quickly.

3) Cut a model of the size of the child's face to be used to cut the screen when dry. Use construction paper. Mark and cut the eyes, mouth and nose. The width should be from ear to ear, where the face ends and the ear begins. You can always trim it down.

4) Overlap the construction paper face over the painted screen. Mark with a chalk and remove the paper mask. Cut on the outline of the face. Do Not cut the holes for the mouth, ear or eyes. Discard excess screen.

*Children must cover the edge of the mask with duct tape for protection against cuts, and scratches.

5) Try the screen mask over the face of the child. It should go from ear to ear in width. And from the hair line above the forehead down to below the chin (wrapping it over).

6) Make the chin of the mask by making a straight line cut of about 2" to 3" in the center of the bottom part of the mask (where the chin is), depending on the size of the child's face. You can also go by the length of the legs of a small, child-size pair of scissors.

-Form the chin by overlapping the 2 cut ends and hold with tape.
-Try the mask over a child's face making sure the chin fits.

8) Mark where the child's mouth should be. Remove the mask, place a small pencil, a stick, a crayon or the child's finger on front part of the mask. Hold it in place from the front while pushing on the screen from behind the mask making sure the screen overlaps on the pencil in front.

10) To make the nose of the mask:

a) Measure with your index finger the space between the nose and the upper lip on the child's face;

b) Holding the mask from behind with your right hand, place your left index finger over the upper lip of the mask, now push screen from behind with your right thumb over the index finger that is in front of the mask, thus shaping the nose--do it gently but firmly until the desired shape and size is obtained.

11) To shape the eyes of the mask:

Place the mask over child's face and mark where the eyesshould be, make a fist with your right hand and with the middle knuckle of your index finger, press inward the spot where you marked the eye while holding the mask from behind with your left hand in a concave shape--don't make too deep an indentation, otherwise the child won't be able to open the eyes.

12) Painting the features:

Use a thin brush with just a hint of paint, you can always add a second coat;

Paint on black eyebrows, red lips and white eyes with blue or black centers above the child's eyes so that he/she can see.

13) Final touches:

Remove colored tape and sew bias tape around edges of mask. Form the chin again and sew it together. Make holes on the side of the mask and tie 2 pieces of yarn or ribbon.

10. Make a book about Carnival

Instructions: Your book should include

1)The group composition about carnival

2) The *Surullitos* recipe (or any other recipe used)

3) The tongue twister

4) The song- *El diablo verde*

5) A picture of a vejigante

6) A picture of a vejigante mask

7) An original design of a mask

8) An original word search created by the students that includes the following:

a) 5 words that name a person, animal, place,or object;
b) 5 words that describe a person, event, place, animal,or object;
c) 5 words that name an activity or action (pinto, habla).

(This is a very valuable exercise because the children need to examine all of the written text in the classroom and identify this vocabulary, nouns, adjectives and verbs even if they don't know the grammatical terminology.)

9) Make a cover for your book.Make an original design related to Carnival.

11. Celebrate with a carnival party.

A) Hacer uan lista de golosinas:

1) para tomar--piña colada (refresco de coco, jugo de piña y agua);

2) para comer--surullitos, buñuelos, besitos de coco, nachos, tortilla chips.

B) Programa

1) Compertencia de Trabalegua--the student who reads with less mistakes, the fastest, or can read it twice without stopping, etc. wins a treat

2) Cantar y bailar--Yo vi un diablo verde

3) Jugar--El florón--the winner gets another treat

4) Jugar--carnaval --to choose the king and Queen of Carnaval

5) Bailar-El limbo

6) Exhibición de libros y proyectos

EVALUATION:

1) The unit was a complete success from the point of view of the exposure to the culture, the large amount of language they learned and the quality of the art projects.

2) Weak points: The art projects, especially the mask, took too long thus allowing the students to fall back into using English with each other.

RECOMMENDATIONS:

1) Make a conscientious effort to speak in spanish to individaual students when offering help during projects.

2) Have a resonable deadline that allows the children to finish a project and make corrections if necessary or if a child has been sick he can catch up.

3) Keep a progress or work chart that helps you and the children see how close they are from finishing. It also help the procrastinator to try keep up.

4) Some examples of homework for beginners at this time of the year are:

a) Vocabulary & Grammar

1) Match the picture with the word that identifies it

2) A puzzle to be filled with names of the pictures around i

3) Acrosstics (write a word such as CARNAVAL vertically down a piece of paper. For each letter write a word or phrase that has to do with carnival. C = caras con máscaras, A = antes de la Cuaresma, R = ricos surullitos, etc.)

4) Do one or two of the wordsearch sheets the class prepared for their books

5) Fill in blanks giving clues with pictures.

La Navidad en Puerto Rico

James N. Toolan

Objetivo: **Introducir a los estudiantes la celebración de una fiesta (la Navidad y el Día de los Reyes) de otra cultura (Puerto Rico).**

Grado: **Tercero/cuarto (8/9 años)**
La clases se reunen solamente 3 veces por semana,
cada clase dura 15 minutos

Experiencia en español: **Estudiantes han estudiado español para un año.**

Vocabulario

1. un calendario
2. las cuatro estaciones
3. un mapa
4. un árbol
5. un santo
6. un regalo
7. un dulce
8. una flor
9. las frutas
10. una manzana
11. una naranja
12. las uvas
13. un plátano
14. un juguete
15. una caja
16. la hierba
17. una canción
18. una cesta
19. un rey
20. un candelabro

Frases y Estructuras

-Interogativos
¿Quién tiene ______________________________?
¿Qué es ______________________________?
¿Verdadero o falso ______________________________?
¿Sí o no ______________________________?
¿De qué color ______________________________?

-Imperativas
ponga
señala
toca
da

Materiales:

Un mapa de Puerto Rico y el Caribe
Frutas artificiales, una flor artificial
Una caja de zapatos
Hierba verde (artificial)
Dibujo de los cuatro estaciones
Un regalo, un santo, un juguete, una cesta, un calendario, un saco
Fichas para hacer un juego de "Concentración"
Canciones de Navidad y Hanukah
Un dibujo de los Tres Reyes y uno de Santa Claus
Materiales para decorar una caja de zapatos

Actividades:

1. *Mi Saco*: Grab Bag

In the sack are: *un mapa de Puerto Rico, una manzana, una naranja, las uvas, un plátano, una flor, dibujos de las cuatro estaciones, heirba.*

Again, this story abounds with possibilities for language and culture lessons. There are many action verbs, such as sweeping, running, and stirring, that can be practiced through role play before reading the story. There are numerous cultural elements, including the Spanish colonial architecture with a *patio* (patio) and *balcón* (balcony), a reference to *San Antonio* (Saint Anthony), a Spanish fan, the sounds of the animals, and the *arroz con dulce* (sweet rice), that could spin off into whole units. Students can graph and compare the different shelters in Puerto Rico throughout history from the caves and *bohíos* (native huts) of the native people to the colonial houses, *casitas* (houses) of the *jíbaros* (country people), and the modern skyscrapers. A study of the Puerto Rican *santos* (saints), including their helping powers and the sayings associated with them would be very interesting but may not be appropriate in all classes. Students can add new animals to the story, learn the sounds they make, and classify where these animals live. And, of course, the story can be acted out, sequenced, and illustrated.

Preparing *arroz con dulce* would be a simple and delicious cooking activity for the class. The recipe can be written on chart paper depicting each ingredient with a picture (see Figure 4, page 11). TPR can be used to familiarize the students with the ingredients and the verbs involved, such as stirring and cutting, before the actual cooking takes place. After the *arroz con dulce* has been made and eaten, the students can graph the ingredients they like and those they don't care for. Another graph could contrast typical desserts in Spanish-speaking countries, such as *flan* (custard) and *merengue* (meringue) with those in the United States, such as fruit, pie, and cookies. Ice cream might go in both columns!

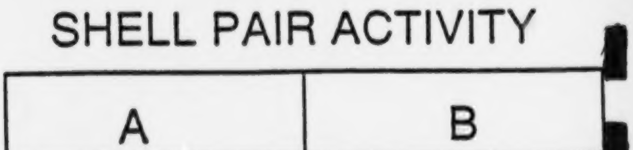
The third story, a fun, repetitive animal tale, is called *La cama anticuada*. It is a very simple Puerto Rican folktale, published in English as *The Bed* and included in the book *The Fox and the Rabbit* by Pura Belpré.

> There was once a little old woman who had a little boy. She brought him up under an old-fashioned bed.
>
> But when the bed squeaked, the little boy was afraid and cried, "Booh, Booh."
>
> And the little old woman ran to him and said, "Don't cry, little boy. It's only the sound of this old-fashioned bed." (p. 33)

As the story continues, the little old woman gives the boy a series of live animals to keep him company so that he won't be afraid of the sound of the bed. Each animal makes a distinct sound and each sound is repeated when the bed squeaks. The story ends when the little old man comes home, lies down on the bed, and when it squeaks he cries, "Ah, Meeeeeee," which starts the chorus of animal sounds. At the same moment the bed breaks:

> And the old man fell out.
> And it bruised the little pig.
> And pinched the little mouse.
> And scratched the little cat.
> But the little dog escaped.
> And the little boy was saved.

Figure 3: Shell Pair Activity (Shell Activity Diagram)



(Shell Pair Activity Instructions)

1. Cut the A/B pairwork sheets in half.
2. Divide the class into pairs.
3. Designate one student Partner A and the other B.
4. Give out the A/B pairwork sheets to the correct partner.
5. Ask all of the Partner A's to color the shells in lines 2, 4, and 6 (because they have an * next to the numbers) in a pattern of his/her choice. (The coloring needs to be done in secret, without the partners seeing the patterns the other is coloring!)
6. Ask all of the Partner B's to color the shells in lines 1, 3, 5 in a pattern of his/her choice.
7. Begin the pair activity. Partner B starts, because of the * next to the #1. Partner B "reads" his/her shell pattern to Partner A, and Partner A colors in the shells according to what Partner B says. (For example, Partner B might say, "*En número uno, tengo una concha azul, una concha roja, una concha azul, una concha roja, una concha azul, una concha roja.*")
8. Partner A then "reads" his/her pattern in #2 to Partner B and Partner B colors in the shells.
9. At the end of the activity, the Partners compare their sheets to see if they are the same.

Students choose an item, questions follow:

Es una manzana.
Señala la mánzana.
¿Quién tiene la mánzana?
¿Es una flor o una manzana?
¿Qué es? Es_____________.

Es un mapa.
Toca el mapa
Señala Puerto Rico
Pasa el mapa a Max.

¿Qué es? Es un plátano.
Hay plátanos en Puerto Rico, ¿sí o no?

2. Concentración

On the cards draw or affix two pictures of each vocabulary word. Arrange them on the chalk board ledge. Students try to find pairs. The teacher asks questions about each card.

¿Es una manzana o un plátano? ¿Es verde o amarillo?
¿Hay manzanas en Puerto Rico? ¿Hace calor en Puerto Rico?

3. Mi Saco

Put the following items in the sack: *un calendario, un dibujo de un árbol, un santo, un regalo, una caja de zapatos, un dulce, un juguete, una cesta, un candelabro, un dibujo de un rey, una canción* (sheet music).

Ask similiar questions to activity #1 as students take items from the sack.

Tienes juguetes, ¿sí o no?
Te gustan dulces, ¿sí o no?
¿Es la cesta grande o pequeña?

4. Concentración de vocabulario de #3

6. La Nochebuena

Show the calendar to the students. Ask them to point to December, and then December 24th.

Tell them that the night of the 24th is called *La Nochebuena* in Puerto Rico.

La noche del 24 se llama "La Nochebuena" en Puerto Rico. Ask them
¿Comó se llama la noche del 24 en los Estados Unidos?

Students can draw how they celebrate *la Nochebuena*, Christmas or Hanukah.

Tell them a story about la Nochebuena or find one already written.

Es la Nochebuena y Pedrito está muy contento. Toda su familia está con él. Su padre, su madre, sus hermanas Rosa y María, su tía Marietta y su abuela. Hay una cena grande, pero Pedrito no come. ¿Por qué no come? Está pensando en la piñata con todos los dulces y los juguetes. Después de la cena, Pedrito y sus hermanas Rosa y María les dan una cesta a sus padres, su tía y su abuela. En la cesta hay muchas cosas: flores, manzanas, naranjas, uvas y plantas. Es un regalo para ellos. Ahora es el momento--la piñata con todos los dulces y juguetes. Las tres hermanas de Pedrito golpean la piñata pero Pedrito no puede golpear la piñata bien.--¿Por qué? Porqué Pedrito no comió y ahora no tiene energía. ¡Pobre Pedrocito!

Students choose an item, questions follow:

Es una manzana.
Señala la mánzana.
¿Quién tiene la mánzana?
¿Es una flor o una manzana?
¿Qué es? Es______________.

Es un mapa.
Toca el mapa
Señala Puerto Rico
Pasa el mapa a Max.

¿Qué es? Es un plátano.
Hay plátanos en Puerto Rico, ¿sí o no?

2. Concentración

On the cards draw or affix two pictures of each vocabulary word. Arrange them on the chalk board ledge. Students try to find pairs. The teacher asks questions about each card.

¿Es una manzana o un plátano? ¿Es verde o amarillo?
¿Hay manzanas en Puerto Rico? ¿Hace calor en Puerto Rico?

3. Mi Saco

Put the following items in the sack: *un calendario, un dibujo de un árbol, un santo, un regalo, una caja de zapatos, un dulce, un juguete, una cesta, un candelabro, un dibujo de un rey, una canción* (sheet music).

Ask similiar questions to activity #1 as students take items from the sack.

Tienes juguetes, ¿sí o no?
Te gustan dulces, ¿sí o no?
¿Es la cesta grande o pequeña?

4. Concentración de vocabulario de #3

6. La Nochebuena

Show the calendar to the students. Ask them to point to December, and then December 24th.

Tell them that the night of the 24th is called *La Nochebuena* in Puerto Rico.

La noche del 24 se llama "La Nochebuena" en Puerto Rico. Ask them ¿Comó se llama la noche del 24 en los Estados Unidos?

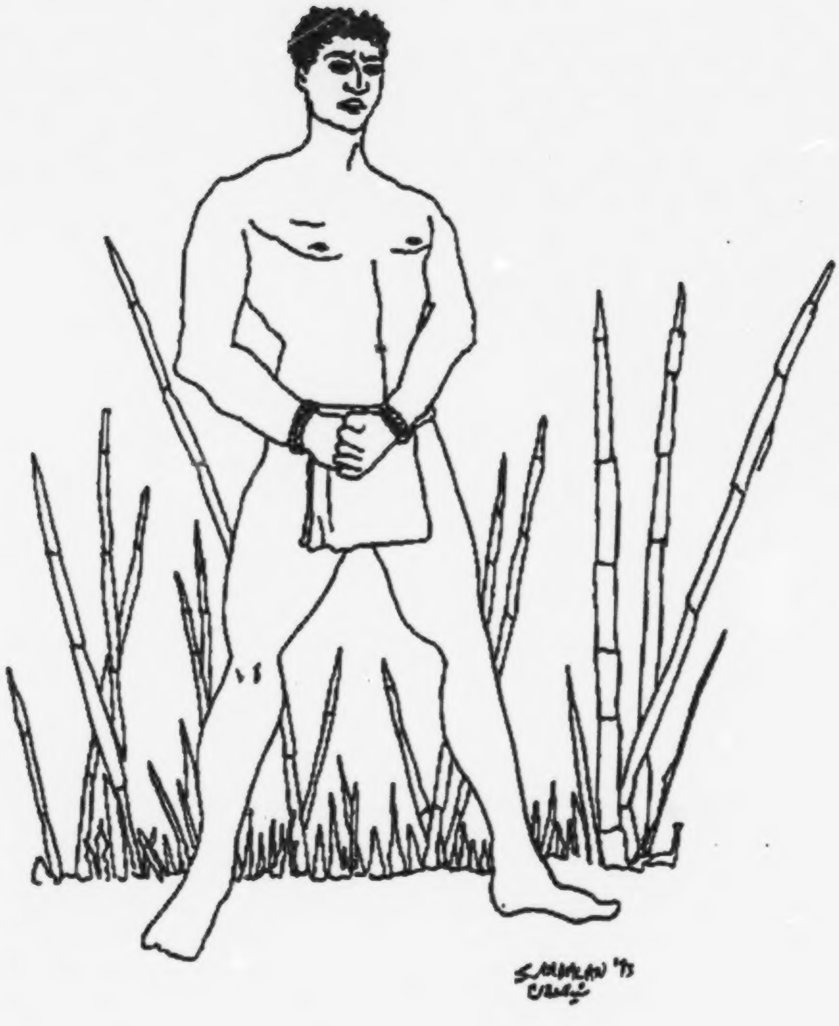
Students can draw how they celebrate *la Nochebuena*, Christmas or Hanukah.

Tell them a story about la Nochebuena or find one already written.

Es la Nochebuena y Pedrito está muy contento. Toda su familia está con él. Su padre, su madre, sus hermanas Rosa y María, su tía Marietta y su abuela. Hay una cena grande, pero Pedrito no come. ¿Por qué no come? Está pensando en la piñata con todos los dulces y los juguetes. Después de la cena, Pedrito y sus hermanas Rosa y María les dan una cesta a sus padres, su tía y su abuela. En la cesta hay muchas cosas: flores, manzanas, naranjas, uvas y plantas. Es un regalo para ellos. Ahora es el momento--la piñata con todos los dulces y juguetes. Las tres hermanas de Pedrito golpean la piñata peró Pedrito no puede golpear la piñata bien.--¿Por qué? Porqué Pedrito no comió y ahora no tiene energía. ¡Pobre Pedrocito!

La Herencia Africana en Puerto Rico

Luz Delgado-Okonkwo



TITULO DE LA UNIDAD: LA HERENCIA AFRICANA EN PUERTO RICO

Unidad:	Estudio de la herencia cultural Africana en Puerto Rico.
Estudiantes: (Audencia)	Los estudiantes serán de la edad de doce a catorce años y estarán en octavo grado. Su nivel de desarrollo debe ser el cuál ellos ya deben haber participado en el programa de "Español como Segundo Idioma" por un año. La unidad se ha desarrollado para estudiantes de ascendencia afro-americana aunque hay una minoría de estudiantes de ascendencia puertorriqueña y dominicana. Los niños hispanos no saben leer o escribir español.
Duración de la unidad:	Esta unidad se enseñará en dos meses. Se empezará a enseñar en enero y se culminará a enseñar en febrero, el mes de los estudios afro-americanos. Si no es posible tomarse este tiempo, se puede desarrollar a través del añol escolar tomando en cuenta los días feriados relacionados con la herencia africana de los Estados Unidos y el Caribe. (Puerto Rico y la República Dominicana, etc.).
Objeto General:	El desarrollo del idioma español integrando materias y utilizando un método global y eléctrico: TPR, el método natural, la caja mágica, un viaje de fantasia, las fiestas y música. Además se desarrollarán actividades para comprender, hablar, leer y escribir el español según el mandato del estado expuesto en el currículo del Checkpoint A: Nivel I. El contenido se enseñara de acuerdo con el nivel escolar de los adolescentes.

FILOSOFIA DE LA ENSENANZA DEL ESPANOL COMO SEGUNDO IDIOMA O LENGUA EXTRANJERA

El objetivo principal de la enseñanza del Español como Segundo Idioma o Lengua Extranjera es la adquisición de las destrezas que permitan al niño comunicarse en el contexto de la cultura del idioma que estudia. La meta es que cada estudiante adquiera conocimientos y desarrolle las destrezas de comunicación que le permitan hablar, comprender leer y escribir el segundo idioma. Además el estudiante debe aprender a comprender presentaciones escritas, habladas, y visuales presentadas por diferentes medios de comunicación.

También a trevés de la enseñanza del Español como Segundo Idioma al estudiante se le dará la oportunidad para desarrollar cognitivamente y afectivamente la habilidad de comprender, respetar y aceptar la cultura de los grupos que estudia. A través de la unidad curricular se utilizará el Método del Lenguaje Natural y la instrucción está basada en el contenido (el IBC). Además se utilizarán productos y materiales culturales y auténticos de los países que se estudiarán. El uso del IBC como base de las clases de español asegurará que los conocimientos de los estudiantes pueden ser integrados en lo que estudian en el salón de clase, la escuela y la casa. Esto ayuda a que los estudiantes aprendan el lenguaje "mano a mano con el contenido". El uso de una unidad interdisciplinaria ayudará a que varias materias se estudien a la misma vez.

Usando una unidad temática ayudará a que los estudiantes no sólo adquieran destrezas y conocimientos pero que también lleguen a comprender que hay cierto tipo de interacción entre las diferentes materias que estudian. Así también, se pueden renforar los conocimientos que están adquiriendo en otras clases. Aunque el téma requiere la intervención de la maestra durante las presentaciones, las actividades desarrolladas tienen el niño como el centro del aprendizaje.

La contribución de la escuela, los padres y la comunidad se nota en las diferentes actividades que comienzan con el festival de Kwuanzaa en diciembre culminan en febrero el mes de los estudios afro-americanos. En todos los eventos se invitarán a los padres, maestros y miembros de la comunidad a participar.

PRIMERA LECCION: ¿Qué saben de la cultura Africana en Puerto Rico?

Objetivo: Los estudiantes podrán:

1. señalar a Africa y Puerto Rico en el mapa.
2. mencionar algunos aspectos de la cultura africana en Puerto Rico.

Materiales: El mapa del mundo, mapa de Puerto Rico, cartel "Mi Raza", discos de bomba y plena, láminas de instrumentos músicales de procedencia africana: bongó, tambor, palillos, conga; láminas de comida; una lámina de un africano, un esclavo y un cimarrón.

Desarrollo: Enseñe el mapa de Africa y Puerto Rico. Usando los mandatos como "Señala" y "Toca" haga una serie de actividades como las siguientes:

- "Toca Africa"
- "Señala Puerto Rico"
- "Pon la mano en la lámina del africano"
- "Toca el tambor"
- "Enséñame la máscara"
- "Coge la lámina del dios de Changó con la mano derecha"

Siga usando actividades de TPR hasta que los estudiantes se familiarizen con el vocabulario de la unidad.

Haga una gráfica para que los estudiantes coloquen los dibujos y láminas y cosas que representan el vocabulario.

Por ejemplo:

Historia	Arte	Música	Geografía	Comida	Religión
Africano	Máscara	Tambor	Mapa	Guieno	Changó

Desarrollo: Muestre el cartel de "Mi Raza" y pregunte: ¿De dónde viene está niña? Dígale a los estudiantes que señalen en el mapa.

Ponga los niños a escuchar un disco de bomba o plena. Muestre las láminas de los instrumetos. Déselas a los estudiantes. Dígales que cuando oigan el sonido del instrumento; deben alzar la lámina del instrumento.

Evaluación: Pida a los estudiantes que:

- señalen el mapa de Africa
- ponga las láminas en la pízarra y mande a los estudiantes a coger láminas de los instrumentos, de las frutas, y vegetales de procedencia africana.

Vocabulario:

1. mapa
2. Africano
3. máscara
4. támbor
5. bongó
6. conga
7. pallillos
8. Changó
9. música de Bomba
10. plena
11. guineo
12. caña de azúcar
13. plátano
14. coco
15. persona en esclavitud

Estructura: Los Mandatos:

1. señala
2. toca
3. pon
4. pasa
5. lee
6. escribe
7. repite
8. dí
9. escucha

Asignación: Los estudiantes parean las láminas de los instrumentos musicales con las palabras apropriadas.

Ampliación • La maestra lee el cuento, Un Sueño Musical...

• Los estudiantes preparan materiales para un tablero en el pasillo de la escuela. El título del trablero puede ser:

• Africa en Puerto Rico

*Los materiales mencionados en esta unidad curricular se incluyen en los recursos para maestros. Ver apréndice. También se pueden conseguir en la Biblioteca Bilingüe, segundo piso, 131 de la Calle Livingston, Brooklyn, New York 11217.

SEGUNDO LECCION: ¡ENCUENTRAME EN PUERTO RICO (Geografía de los pueblos)

Objetivo: Los estudiantes

1. identificarán los pueblos de Puerto Rico
2. ubicarán a los pueblos en el mapa de Puerto Rico

Materiales: El mapa de las Antillas, el mapa de Puerto Rico, el puntero, tarjetas con los nombres de los pueblos y los puntos cardinales.

Motivación: Usando la caja mágica, haga que los estudiantes escojan láminas y objetos de cosas representativas de los pueblos de Puerto Rico.

Desarrollo: Enseña el mapa de las Antillas a los estudiantes. Usando los mandatos como: "Señala", "Toca", "Pon la mano izquierda, derecha,", "coge"; haga una serie de actividades hasta que los estudiantes cojan todas las tarjetas de lo nombres de las islas.

Muestra el mapa de Puerto Rico.

Repite las actividades del TPR con el mapa de Puerto Rico nombrando los siguientes pueblos:

1. Río Piedras
2. Loiza
3. Santurce (Cangrejos)
4. Ponce
5. Guanabo
6. Monacillos
7. Puerto Nuevo
8. El Río Grande de Loiza

Evaluación: Los estudiantes completan sus mapas de Puerto Rico.

Vocabulario:

1. Los Pueblos
2. los puntos cardinales:
   Norte, Sur, Este, Oeste
3. isla
4. mar
5. costa
6. río
7. pueblo

Estructura: Los mandatos, el verbo estar

Ampliación: Los estudiantes aprenderán la preposiciones: a la izquierda, a la derecha, al norte, al sur, al este, al oeste; cerca de ______________; junto a____________ al lado de __________________.

Los estudiantes escucharán la declamación y verán el video del poema de Julia de Burgos, "Río Grande de Loiza".

TERCERA LECION: ¡ADIVINA QUIEN SOY YO!

Objetivo: Los estudiantes:

1. aprenderán los nombres del personaje importante. (La información sobre los héroes estará incluida en el apéndice. Dependiendo de los gustos de los maestros se pueden escoger:

   En el Arte: José Campeche: la Literatura: Julía de Burgos; La Música: Bumbúm Openheimer).

2. reconocerán los rostros de los personajes ilustres.

3. aprenderán hechos e información de las obras mas importantes de cada uno de los personajes que se estudian.

Materiales: Biografías de personajes ilustres, Cartel de la persona, dibujos relacionados con la persona para incluir en la caja mágica.

Desarrollo: Enseñar el cartel del personaje.

Repertir el nombre del personaje, lugar y fecha de nacimiento.

Usar la caja mágica, para presentar dibujos y láminas que representen los hechos importantes que expliquen la vida del personaje.

Hacer una gráfica cronológica de fechas y acontecimientos importantes en lavida del personaje.

Dramatizar un acontecimiento importante de la vida del personaje.

Evaluación: Contestar las siguientes preguntas sobre el personaje importante:

1. ¿Cuál es el nombre del personaje?
2. ¿Dónde nació? ¿Cuándo?
3. ¿Qué hizo? ¿A qué se dedicó?

Asignación: Los estudiantes completan un pasaje de "cloze" sobre el personaje.

Vocabulario: Palabras relacionadas con el personaje y su vida.

Estructura: Las palabras interrogativas, los mandatos, los adjetivos de descripción.

Amplicación: Los estudiantes aprenderán de memoria un verso sobre el personaje.

Los estudiantes harán un librito de láminas (o escrito) sobre el personaje.

Si el personaje es músico, los estudiantes aprenderán a cantar una de sus canciones. Si es poéta, declamarán una de sus composiciones poéticas.

CUARTA LECCION: PRE-LECTURA PARA INTRODUCIR EL CUENTO, *LA PEINETA COLORADA*

Objetivo: Los estudiantes identificarán y aprenderán las palabras del vocabulario del cuento.

Materiales: La caja mágica
Objetos o dibujos que representan cada palabra del vocabulario nuevo

Motivación: Enseñe la caja mágica a la clase y pregúnteles a los estudiantes: ¿Qué creen que hay en esta caja?

Desarrollo: Usando la caja mágica, diga a un estudiante que saque una cosa de la caja y explique a la clase lo que es.

(Haga lo mas posible de presentar las cosas desde el punto de vista cultural).

Mande a los estudiantes que señalen, que pasen y toquen cada objeto. Estos objetos van a representar las palabras en la lista de vocabulario:

Vocabulario:

1. una cimarrona
2. Pedro Calderón
3. Vitita
4. Siña Rosa
5. un botecito
6. un miliciano
7. guíneos
8. hacienda de caña
9. caña de azúcar
10. azúcar prieta
11. machéte
12. café
13. guarapo
14. mangó
15. guayaba
16. plátanos
17. coco
18. coquito
19. jengibre
20. arroz
21. batata
22. tabaco
23. calabacín(es)
24. bruquenas/burunquenas
25. guábaras

Desarrollo: Actividades para desarrollar el vocablario:

1. Preguntas

   - ¿Quién tiene la caña?
   - ¿Qué es esto: un mangó o un coco?
   - ¿Dónde está el plátano?
   - ¿De qué color es el arroz?
   - ¿Quién tiene la cimarrona?
   - ¿Cómo se llama la niña: Vitita o Siña Rosa?

2. Actividad de emparejar

Escriba las palabras del vocabulario en la pizarra y dígale a un estudiante que ponga un objeto debajo de la palabra correcta.

3. Juego-cadena de palabras

- un estudiante empieza y dice: En Río Peidras, yo ví un coco.
- otro estudiante dice: En Río Piedras, yo ví un coco y una caña de azúcar.
- continue así hasta que muchos estudiantes hayan participado y haya una lista bastante larga de palabras que se han aprendido. Para hacerlo más fácil para los estudiantes, use láminas o dibujos.

Evaluación: Hacer una gráfica para clasificar el vocabulario tal como:

Personas	Frutas	Vegetales/Productos	Peces	Cosas
Vitita	mangó	plátano guábara	botecito	

Estructura: Repaso del artículo indefinido (Másculino y feminino). Los verbos en el presente y pasado. Los adjetivos de descripción.

Ampliación: Actividad de comprensión

El maestro describe varios objetos del cuento, sin nombrarlos. Los estudiantes escogen de las láminas que tienen en su "folder" y pegan las láminas al lado de la palabra.

Los estudiantes pintan las láminas para repasar los colores. Además, escriben una oración describiendo las cosas. Por ejemplo:

1. El coco es color ____________________.
2. El plátano es color ____________________.
3. La batata es color ____________________.
4. El mangó es ____________________.
5. El azúcar es ____________________.

QUINTA LECCION: LECTURA: *LA PEINETA COLORADA*

Objetivo: Los estudiantes comprenderán la lectura de la versión simplificada de la *PEINETA COLORADA*.

Además aprenderán acerca de la vida de una jovencita afro-puertorriqueña del siglo XIX.

Materiales: La caja mágica
Dibujos que representan el vocabulario que los estudiantes aprendieron en la lección anterior

El libro, *LA PEINETA COLORADA*
Dibujos y láminas del cuento

Motivación: Entregue los dibujos a varios estudiantes. Escriba las palabras en una cartulina y coloquelas en la pízarra. Pregunte a los alumnos: ¿Quién tiene el/la______? El estudiante que tiene el dibujo va a la pízarra y pone el dibujo al lado de la palabra.

Desarrollo: Lea el cuento a los estudiantes. Señale los dibujos cuando encuentre las palabras correspondientes en el cuento. (Simplifique el cuento, si es necesario. Por ejemplo: use el tiempo presente u oraciones simples). No lea el fín del cuento.

Para ver si los estudiantes comprenden el cuento, haga preguntas orales del tipo: "Cierto o Falso."

Lea el cuento otra vez. De vez en cuando, haga preguntas directas pero simples.

Distribuya los dibujos del cuento. Pregunte a los estudiantes: "¿Quién tiene el dibujo de la primera cosa que sucedió en el cuento? ¿Quién tiene la segunda?", etcetera. De esta manera, los alúmnos pueden hacer un mapa del cuento y también se puede evaluar la comprensión.

Forme grupos de tres o cuatro estudiantes. Cada grupo tiene que completar el cuento. Ellos necesitan contestar la pregunta: "En su opinión, ¿qué pasó al fín del cuento? Un miembro de cada grupo lee su versión del fín del cuento.

El maestro lee el fín del cuento y la clase hace unas comparaciones entre la versión verdadera y las de los diferentes grupos.

Evaluación: Entregue a los alúmnos hojas de papeles que tienen dibujos pequeños de los sucesos del cuento. Dígales que los pongan en orden cronológico según lo que sucedió en el cuento. Después ellos escribirán oraciones simples que sirven como resúmenes del cuento. Ellos pueden hacer esta actividad en parejas o en grupos.

Vocabulario: Los verbos más importantes del cuento: Por ejemplo:

-ar	-er	-ir
pasar	ser	venir
coprar	tener	dormir
pagar	comer	decir
mirar	poder	oir
llegar	pagar	vivir
huir	traer	salir
buscar	saber	subir
buscar	saber	subir
dejar	barer	ir

Estructura: El presente y préterito de los verbos; los verbos reflexivos.

Ampliación: Los alúmnos pueden crear máscaras que representen los personajes del cuento y después pueden usarlas durante la dramatización del cuento. Durante la dramatización del cuento, se pueden formar grupos y cada grupo dramatiza una parte diferente. Se puede hacer un video de la dramatización, y mostrarla a las otras clases.

SEXTA LECCION: CANTO DEL POEMA "LA DANZA NEGRA" DE LUIS PALES MATOS

Objetivo: Los estudiantes aprenderán a declamar el poema, "La Danza Negra" de Luis Pales Matos. Además aprenderán el vocabulario de origen africano del poema.

Materiales:
El mapa de las Antillas, el mapa de Puerto Rico
el poema "La Danza Negra"
una grabación del poema
instrumentos musicales: un tambor, palitos, unas maracas, una grabadora

Motivación: Los estudiantes escucharán música con rítmo africano.

Desarrollo: Usando la caja mágica, introduce el vocabulario del poema.

Usando TPR, utiliza mandatos para que los estudiantes se familiaricen con el vocabulario.

Lee el peoma o pon a los estudiantes a escuchar una grabación del poema.

Divide a los estudiantes en grupos para que algunos declamen el poema y otros toquen los instrumentos.

Guía a los grupos para que un grupo tome el papel del "Gran cocoroco", el cerdo, etc. Continue así hasta que se termine de leer el poema en coro.

Evaluación: Los estudiantes declamarán el poema en coro con rítmo africano.

Vocabulario: Los animales, los sonidos, los colores, los instrumentos musicales, los nombres de los países antillanos, las palabras de origen africana incluídas en el poema.

Estructura: Los mandatos, los verbos: decir, ser, gruñir, soñar etc.

Asignación: Practicar la parte asignada del poema para hacer una grabación o un video del poema.

Ampliación: Los estudiantes harán una grabación o un video del poema. Los niños dramatizarán la "Canción del bongó" de Nicolás Guillén en coro. Algunos de los estudiantes declamarán el verso en coro, otros bailarán y marcarán el tiempo con los pies y otros tocarán el bongó.

SEPTIMA LECCION: LA COCINA AFRICANA EN PUERTO RICO

Objtetivo: Los estudiantes

- nombrarán las comidas típicas
- clasificarán algunas comidas
- dibujarán platos y frutas típicas
- escribirán rimas cortas o se aprenderán rimas cortas sobre una fruta o una comida
- describirán la preparación secuencial de su plato favorito.

Materiales:
láminas o dibujos de frutas y vegetales de origen africana
las frutas y vegetales
una comida típica

Motivación: Se visitará una bodega y se comprarán algunos productos como: plátanos (verdes y amarillos) guineos, tamarindo, coco, caña de azúcar, arroz, gandules, etc.

Desarrollo:	Al volver al salón de clase, los estudiantes se sentarán en forma de una rueda y el maestro les guirá en una discusión sobre los productos que vieron en la bodega.

El maestro demostrará los productos que compraron y hará preguntas sobre ellos como:

- ¿Quiéne tiene el _________________?
- ¿De qué color es?
- ¿Cómo es?
- ¿Cuánto cuesta?
- ¿Cómo se cocina?
- ¿Qué platos se pueden cocinar?

El maestro escribirá lo que dicen los estudiantes. Pondrá láminas de los productos en la pizarra y los estudiantes leerán las oraciones. Una variación es que los estudiantes que están escuchando señalen el producto a que se refiere la oración.

Como ejemplo, los estudiantes pueden clasificar los platos típicos que se pueden hacer con el plátano.

- mofongó
- tostones (amarillos fritos)
- plátano asodo (pasteles, sanchocho)

Desarrollo:	Se dividirá la clase en grupos y cada grupo puede preparar una comida simple con el plátano por ejemplo: amarillos, tostones o el grupo entero puede hacer sancocho para la fiesta del salón de clase.
Evaluación:	Los estudiantes escribirán la receta de los platos que cocinaron.
Vocabulario:	Los nombres de frutas y vegetales de origen africano.
Estructura:	Los mandatos, palabras interrogativas.
Asignación:	Los estudiantes entrevistarán a su mamá y escribirán una de sus recetas.
Ampliación:	Los estudiantes harán un libro de recetas. Los estudiantes pueden tomar un producto como el coco y mencionar las diferentes cosas que se pueden hacer con el.

OCTAVA LECCION: MATEMATICAS CON LAS COMIDAS

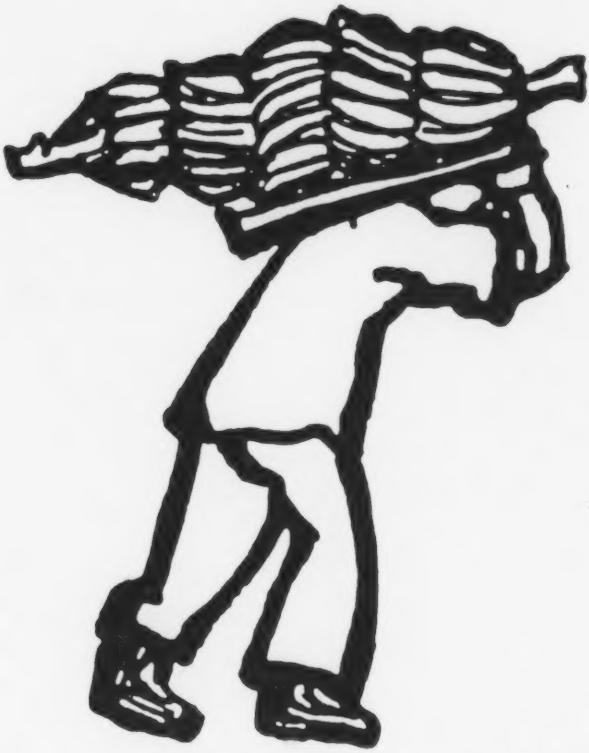
Objetivo:	Los estudiantes aprenderán a hacer un plan de compras dado una cantidad para gastar.
Materiales:	Los anuncios de periódicos sobre los précios de las comidas en una tienda.
Motivación:	El maestro traerá un periódico al salón y empezará a hojearlo. Le explicará a los estudiantes que están buscando los especiales del supermercado.
Desarrollo:	El maestro encuentra la página de especiales de comida. Explicará a los estudiantes lo que necesita comprar y el dinero que tiene ($20). Los estudiantes se dividirán en grupos y discutirán por un rato sobre las cantidades y precios.

El maestro chequeará el progreso de los estudiantes. Hará preguntas basándose en el anuncio. Tal como: "La carne molida cuesta .89¢ la libra. Quiero cinco libras. ¿Cuánto gasto? " etc.

Los estudiantes sacan la cuenta y el maestro pregunta: "¿Cuántas botellas de coco rico debo comprar si cuestan .59¢ por dos?"

El maestro le sigue dando la lista de compras y los estudiantes siguen sacando la cuenta hasta que terminen con la actividad.

Vocabulario:	Las palabras de las carnes, vegetales, frutas, las bebidas, etc., de herencia africana, los números.
Evaluación:	Los estudiantes harán su lista de compras en sus grupos respectivos. Harán sus calculaciones a base de $20 para gastar.
Estructura:	Las palabras interrogativas.
Ampliación:	Los estudiantes mandarán a una persona de cada grupo para comprar algunos productos en una bodega. Los estudiantes harán una lista de las cosas que deben comprar.



NOVENA LECCION: LA BOMBA Y PLENA EN PUERTO RICO

Objetivos: Mediante el estudio de las selecciones sobre la música de herencia africana en Puerto Rico, los estudiantes podrán:

- distinguir la influencia africana en la música puertorriqueña
- apreciar la creatividad músical del pueblo Puerto Rico escuchando música de bomba y plena
- reconocer algunos músicos o grupos músicales.
- cantar bombas y plenas.

Materials: Láminas de compositores, cantantes y grupos músicales
discos e instrumentos de música
canciones de bomba y plena
el libro, *UN SUENO MUSICAL*

Motivación: Los estudiantes escucharán una canción de bomba.

Desarrollo: Usando la caja mágica, presente láminas dibujos y cosas relacionadas con la música de origen africano.

Presente una canción de bomba para que los niños la escuchen. Después ponga una canción para que los estudiantes la escuchen.

Enseñe a los estudiantes algunas rimas de bomba acerca del vijigante.

Cante las rimas con los estudiantes hasta que se la aprendán.

Evaluación: Los estudiantes cantan las rimas del vejigante.

Vocabulario: La letra de las rimas sobre el Vejigante.

Estructura: Los mandatos, las palabras interrogativas, los verbos

Ampliación: Lectura de *UN SUENO MUSICAL*. Crear una gráfica sobre el cuento. Baílar y jugar "Remenéate".

DECIMA LECCION: LA "SALSA" EN LA MUSICA PUERTORRIQUENA

Objetivo: Los estudiantes aprenderán los nombres de los instrumentos puertorriqueños de influencia africana.

Además reconocerán el sonido que hace cada instrumento. Aprenderán a tocar los instrumentos.

Materiales: El libro *MI MUSICA*
láminas y dibujos de los instrumentos músicales
los instrumentos músicales: un tambor, los palillos, un bongó y una pandereta.

Motivación: El maestro escogerá a algunos estudiantes para que toquen los instrumentos al compás de una música grabada. Los demás estudiantes marcarán el tiempo dando palmadas.

Desarrollo: El maestro acentuará el ritmo de la música, primero con los instrumentos y después con palmadas.

Los estudiantes modelarán las acciónes del maestro.

Usando la caja mágica, el maestro enseñará las láminas de los instrumentos. Haciendo TPR, poco a poco los estudiantes se familiarizán con los instrumentos.

Los estudiantes tocarán los instrumentos aprenderán una canción de bomba y plena.

Evaluación: Los estudiantes se taparán los ojos, escucharán el sonido y dirán que instrumento hace el sonido indicado.

Vocabulario: Los nombres de los instrumentos
la letra de una bomba y plena

Estructura: Los mandatos, los verbos, los adjetivos.

Ampliación: Los estudiantes aprenderán y cantarán canciones de plena y bomba de memoria.
Tocarán maracas y támbores según el ritmo de la música.
Harán unas maracas de papel maché.
Ver la película: *Plena Is Song, Plena Is Work.*

UNDECIMA LECCION: ¡VEJIGANTE A LA BOLLA! ¡PAN Y COBOLLA!

Objetivo: Los estudiantes crearán una máscara de un vejigante para la fiesta del salón de clase.
además crearán grabados de "styrofoam" de algunos aspectos de la cultura africana que les interesén.

Materiales: Para hacer la máscara

1. papel maché
2. globos de mediano tamaño
3. pintura acrílicade base de agua
4. papel de cartulina
5. tijeras

Procedimiento

1. use un globo de forma redonda
2. cubra el globo con papel maché
3. haga cuernos cónicos con el papel de cartulina, péguelas al globo
4. pinte la máscara.

Desarrollo: Dele a los estudiantes los materiales para hacer las máscaras.

Usando el "Gouin Series", demuestre como hacer las máscaras.

Deje que los estudiantes hagan las máscaras. Mientras ellos trabajan ponga un disco de bombas para que canten las rimas del vejigantes.

Evaluación: Palabras para describir los vejigantes.

Estructura: Los verbos, los adjetivos.

Ampliación: Creación de un libro rimas sobre los vejigantes títulado: *ENCUENTRAME EN LOIZA ALDEA.*
Ver la película: *Nenen de la Ruta Mora.*

DUODECIMA LECCION: UN VIAJE IMAGINARIO A LOIZA

Objetivo: Los estudiantes indentificarán el pueblo de Loíza en el mapa de Puerto Rico. Ellos harán un viaje imaginario a Loíza. Conocerán los personajes importantes del festival en Loíza. Recitarán rimas de vejigantes y otras bombas.

Materiales: Las máscaras de vejigantes, dibujos de vejigantes, láminas del festival en Loiza, grabación de bombas de vejigantes instrumentos músicales
Video de Nenen de la Ruta Mora

Motivación: Los estudiantes escuchan las grabaciones de bombas de vejigantes. El maestro enseña la máscara de los vejigantes.

Desarrollo: Usando la caja mágica, la maestra repasa el vocabulario asociado con el festival en Loiza átraves de dibujo y láminas.

La maesra empieza el "viaje" a Loíza. Pone la música y crea el ambiente de alegría que se relaciona con la fiesta.
Los estudiantes cantan canciones de bomba acerca de los vegijantes.

Los estudiantes comen dulce de coco, beben coquito o limber de coco. Además se pueden cocinar otros platos.

Usando tales técnicas de enseñanza como: TPR, el método natural del lenguaje, música y comida, y contando el cuento de Loíza crea un verdadero festival de Loíza.

Evalación: Se hace un video del viaje imaginario a Loíza.

Vocabulario: Las palabras asociadas con el festival de Loíza.
Las letras de bomba
Los nombres de los instrumentos musicales.

Estructura:
los mandatos
los verbos
los adjetivos
las palabras interrogativas

Ampliación: Discutir el video del viaje imaginario a Loíza.
Preparar un libro de recetas de comidas utilizando algunos de los productos y comidas que se cocinan durante el festival de Loiza.

Escribir con los estudiantes un libro sobre el viaje a Loiza.

OTRAS ACTIVIDADES Y PROJECTOS

I. Prepara una lista de 25 palabras del vocabulario Africano en órden alfabético con su significado conciso y breve. Incluye una lámina o dibujo preparado por tí mismo.

II. Prepara un CALENDARIO PICTORICO DE LA HERENCIA AFRICANA EN PUERTO RICO. Incluye datos, fechas y personajes ilustres.

III. Prepara un BAILE-MUSICAL con BOMBAS Y PLENEAS para el mes de febrero durante la celebración de estudios afro-americanos.

IV. Escribe canciones de BOMBA Y PLENA con los estudiantes.

V. Lleva los estudiantes al Museo del Barrio. La Biblioteca de Arturo Schomberg y a Museo de los Niños de Brooklyn a ver la colección africana.

V. Prepara informes pictóricos y escritos de personajes ilustres con texto simple:

1. Ramón Emeterio Betances
2. Don Pedro Albizu Campos
3. José Campeche
4. Celestina Cordero
5. Roberto Clemente
6. Julia de Burgos
7. Rafael Cordero
8. Arturo Schomberg
9. Bumbúm Openheimer
10. Silvia de Villard

VII. Estudios Sociales

Estimúla a los estudiantes a hacer investigaciones en la biblioteca acerca del impacto cultural de la herencia africana en la cultura puertorriqueña. Pequeños grupos pueden preparar presentaciones acerca de:

a) contribuciones sociales
b) contribuciones lingüisticas
c) contribuciones en la música y el baile
d) contribuciones tradicionales

VIII. Artes del Lenguaje

Los estudiantes pueden leer y analizar poemas, cuentos y leyendas relacionadas con la cultura afro-boricua.

Por ejemplo:

"Majestad Negro" - poema de Luis Pales Matos
"Ay, Ay, Ay de la Grifa Negra" - de Julia de Burgos
"Leyenda de Carabalí" - de Cayetano Coll y Toste

IX. Música

Compara el rítmo de la plena y la bomba con otras composiciones músicales.

Por ejemplo:

salsa, el repeo

X. Los estudiantes pueden hacer más caras de vejigantes o de los personajes importantes relacionados con la cultura africana en Puerto Rico. Los estudiantes pueden aprender sobre el impacto del arte de las higüeras en la artesanía puertorriqueña. Pueden trazar su historia a Africa y Asia y hacer un proyecto de artesanía con las higüeras.

BIBLIOGRAFIA

I: LIBROS DE REFERENCIAS AL NIVEL ELEMENTAL

1. A Is For Africa, Jean Carey Bond, Franklyn Watts, New York, 1969.
2. African Crafts, Jane kerina, Lion Press, 19970.
3. Children of Africa, Drum andSpear Press, Washington, D.C.
4. Conociendo a Borinquen, Pérez Martínez y Díaz de Villar, Cultural Puertorriqueña, Puerto Rico, 1969.
5. Discovery, Conquest and Colonization of Puerto Rico, Ricardo Alegría, Colección Estudioins Puertorriqueños, Puerto Rico, 1969.
6. Fourteen Hundred Cowries and otherAfrican Tales, Abayomi Fuja, Lothrop, Leet and Sheppards, New York, 1973.
7. History of Our Indians, Ricardo Alegría, Colección Estudios Puetorriqueños, España, 1969.
8. In Africa, Marc Berheim, Atheneum, New York, 1971.
9. Mi Música, Nieves Falcón and Serra Deliz, Editorial Edil, España, 1971.
10. Talking Drums of Africa, Christine Prince, Charles Scribner's Sons, New York, 1973.

Libros de Lectuas para Niños y Jovenes

1. La Peineta Colorada, Fernando Picó, Ediciones Ekaré, Puerto Rico, 1992.
2. Na Toña Verde Mabí, Vanesa Díaz y Magali García Ramis, en Yo Misma Fuí Me Ruta, (La Mujer en la Historia y cultural de Puerto Rico, Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Puerto Rico, 1979.
3. Carabalí (Una Leyenda Puertorriqueña) de Cayetano Coll y Toste, CANBBE,
4. Un Sueño Músical, Eduardo Guardarrama, CANBBE, 1975. (Reprinted in this guide)
5. Encuéntrame, Co-edición Latinoamericana.

II. BIBLIOGRAFIA

1. Abbad y Lasierra, Fray Iñigo: Historia Geográfica . Civil y Natural de la Isla de San Juan Bautista de Puerto Rico, Edición anotada por J. J. Acosta, San Juan, 1866.
2. Alegría, Ricardo E., La Fiesta de Santiago Apóstol en Loiza Aldea, Colección de Estudios Puertorriqueños, 1954.

   Descubrimiento, Conquista y Colonización de Puerto Rico, 1493-1599, Barcelona, Manuel Pareja, 1969.

3. Babín, María Teresa, Panorama de l Cultura Puertorriqueña, New York, Las Américas Publishing Co., 1958.

4. Banfield, Beryle, Africa in the Curriculum, Blyden Press, New York, 1968.

5. Berríos Fernández, Edwin, "Los sones de la bomba en la tradición popular de la costa sur de Puerto Rico". Revista del Instituto de Cultura Puertorriqueña, Número 21 Octubre-Diciebre, 1963. p. 47.

6. Blanco, Tomás, El Prejuicio Racial en Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico, Biblioteca de Autores Puertorriqueños, 1948.

7. Cadilla de Martínez, María, La Poesia Popular en Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico, 1953.

8. Coll y Toste, Cayetano, Boletín Histórico de Puerto Rico, Tomo VIII, San Juan, Puerto Rico, Tipografía Cantero Fernández, y col, 1921, p. 211.

9. Crúz, Francisco López, La Música Folklorica de Puerto Rico, Troutman Press, Connecticut, 1967.

10. Del Rosario, Ruben, La Lengua de Puerto Rico, Editorial Cultural, Puero Rico, 1970.

11. De Cómo Llegaron a Puerto Rico, la Caña, el Café, el Tabaco y Muchas Otras Cosas, Departamento de Instrucción Pública: Puerto Rico, 1966.

12. De Onís, Federico, Luis Palés Matos, Ediciones Ateneo Puertorriqueño, San Juan Puerto Rico, 1960.

13. Del Villard Silvia, Vegigantes en la Fiesta Vieja de Santiago Apóstol, El Mundo, (Puerto Rico Ilustrado), San Juan, Puerto Rico, 23 de julio de 1966, p. 3.

14. Díaz, Soler Luis M., Historia de la Esclavitud Negra en Puerto Rico, (1493-1890), Madríd, Revista de Occidente, 1953.

15. Falcón, Luis Nieves, Mi Música, editoria Edi., Puerto Rico, 1971.

16. Lahn, Martha, Estudios Hispánicos: Unidades V y VI: Las Comidas Criollas y la Música en la América Latina, Distrito 6 de Nueva York, Oficina de Educación Bilingüe.

17. Marqués, René, La Esclavitud, Puerto Rico, 1970.

18. Mellafe, Rolando, Breve Historia de la Esclavitud en América Latina, Sep/Setentas, México, 1973.

19. Noble, Enrique, Literatura Afro-Hispanoamericano, Xerox College Publishing, Massachusetts, 1973.

20. Ramírez, Guillermo, El Arte Popular en Puerto Rico, Colección Montaña, Editorial Mensaje, New York, 1974.

21. Valdes-Crúz, Rosa E., La Poesía Negroide en América, Las Américas Pubishing Co., New York, 1970.

MATERIALES AUDIO-VISUALES RELACIONADOS CON LA UNIDAD

(Disponibles en la biblioteca bilingue, 2ndo piso, 131 Livingson Street, Brooklyn, New York 11217).

1. A Story, a Story - un cuento folklórico africano.

2. La Buena Herencia - historia de los Taínos en Borinquén.

3. La Plena - historia de la influencia africana en la música puertorriqueña.

4. El Santero - el arte de tallar madera.

5. Discovering the Music of Africa.

Videos

1. Plena Is Song, Plena Is Work.

2. El Cimarrón.

3. Nenen de la Ruta Mora.

4. Río Grande de Loiza.

Media Kits (tiras de películas con disco)

1. Africa: Focus on Culture (educación, religón y niños en Africa).

2. African Folktales.

3. Discovering Black Africa (ejemplo de artesanías, religión y la "cuna de civilización").

Discos

1. A Story, A Story (cuento folklórico africano).

2. Children's Songs from Spain.

3. Foltales from West Africa.

4. Pearl Primus' Africa (contiene proverbios, cuentos folklóricos, canciones y cantos).

I. C. **VIAJES EN NUEVA YORK**: Trip Sites in New York City

1. Shomberg Museum, 515 Malcolm X Boulevard, New YorkCity, 10037 (212) 491-2200.

2. Museum of Natural History, Central Park West at 79th Street, New York City, 10024 (212) 769-5000.

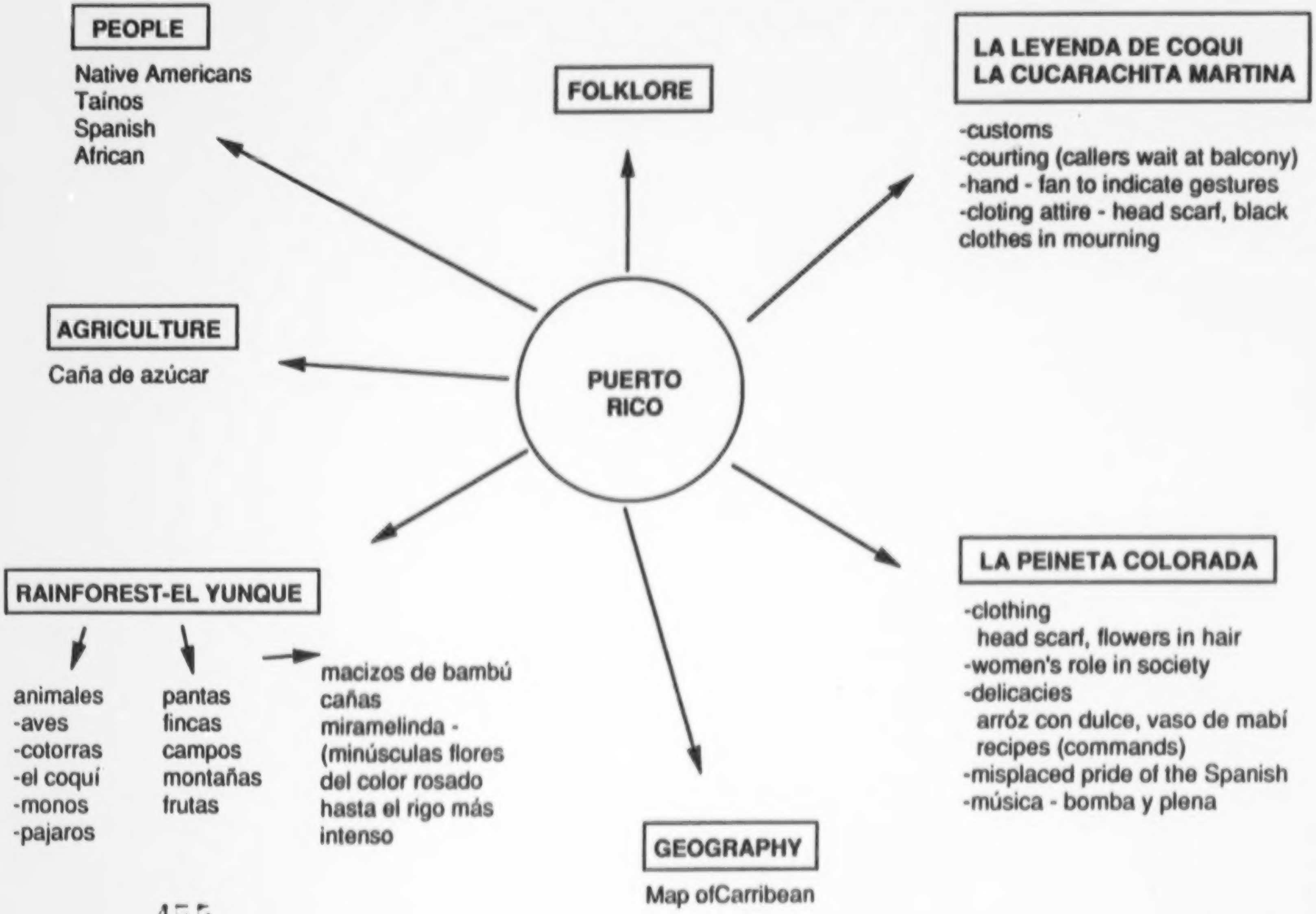
3. Museo Del Barrio, 1230 Fifth Avenue, at 104th Street, New York City, 10029 (212) 831-7272.

4. Brooklyn Children's Museum, 145 Brooklyn, New York 11213, (718) 735-4450. (African Collection).

Puerto Rico; Historia y Cultura

by Ann G. Catena

BEST COPY AVAILABLE



PUERTO RICO

PEOPLE

Native Americans
Taínos
Spanish
African

FOLKLORE

LA LEYENDA DE COQUI
LA CUCARACHITA MARTINA

-customs
-courting (callers wait at balcony)
-hand - fan to indicate gestures
-cloting attire - head scarf, black clothes in mourning

AGRICULTURE

Caña de azúcar

RAINFOREST-EL YUNQUE

animales
-aves
-cotorras
-el coquí
-monos
-pajaros

pantas
fincas
campos
montañas
frutas

macizos de bambú
cañas
miramelinda -
(minúsculas flores
del color rosado
hasta el rigo más
intenso

GEOGRAPHY

Map ofCarribean

LA PEINETA COLORADA

-clothing
  head scarf, flowers in hair
-women's role in society
-delicacies
  arróz con dulce, vaso de mabí
  recipes (commands)
-misplaced pride of the Spanish
-música - bomba y plena

Introduction

This curriculum unit has been designed to teach students who have had about two-three years of language experience. They started the study of the second language in the ninth grade and are currently in the eleventh grade and are in class forty-five minutes a day, five days a week. The students had all the basic grammar from present tense to imperfect subjunctive. This unit is designed to reinforce the grammatical structures of the Spanish language while learning the history and geography of the Caribbean. My focus is to enhance the students' knowledge of the people and culture of Puerto Rico, and the great mix of people that have inhabited the land. I will explain the history through a TPR approach, time lines, photos, Venn diagrams, and finally culminating with a creation of an island.

LESSON 1 What, Where is Puerto Rico?

OBJECTIVES: To test students prior knowledge of the islands in the Caribbean in relation to the United States and South and Central America by means of laying out countries and islands on the floor (or tack on a bulletin or chalk board).

GOALS: Students will be able to name and place the islands, and countries, in the Caribbean, an the continents surrounding it.

LANGUAGE: Vocabulary

the interrogatives
1) dónde
2) cómo
3) cúanto-a, -os, -as
4) cúando
5) quien-es
6) por qué

directions
1) a+ el = al norte, al sur, al oeste, al este

some prepositions
1) debajo de
2) al lado de
3) isla
4) país
5) mar
6) Caribe
7) taíno
8) indios
9) bohío
10) cacique
11) la caza
12) batey
13) bote
14) maíz
15) bandera
16) oro
17) tambor
18) maraca
18) caña
19) esclavo
20) mar
21) árboles
22) Borinquen

STRUCTURE:
-ser vs. estar - the use of estar for location of the different countries.
-familiar commands - pon, da, toma, señala
-a+ el construction
-use of preterite tense

MATERIALS:

- Cut-out maps of the separate islands in the Western Hemisphere, the U.S., South and Central America

- Magic mystery box - one lg. (42 oz.) oatmeal box covered/decorated with contact paper, one sock with the heel and foot cut out, and staples. (For assembling instructions, see *Languages and Children: Making the Match* by Helena Curtain and Carol Ann Pesola)

- Laminated flashcards of vocabulary words.
One sheet of paper for all the students with pictures of Taíno indians, Taínos hunging, a bohio, etc. (See attached sheet).

ACTIVITIES:

- The teacher will use the magic box to present the new vocabulary. The teacher puts the laminated photos in the box and each student takes turns picking our a card. The teachers asks *¿Que tienes?* The students names a country, or do not know how to say the word so the teacher says the word, and has the students repeat it.

- The teacher then passes out the photocopies of the pictures of all the new vocabulary words (all photocopied and sized down onto the one sheet of paper). The students number the pictures. The teacher asks questions like *¿Qué es número diez? ¿Es un Taíno o es un bohio? ¿Dónde esta el Taíno? ¿Qué número es el cacique?*

Then the teacher gives commands *Pasa el cacique a Roberto, Da la bandera a Rosa, Señala la cabeza del taíno, pon el café en el estante*, etc. After the teacher has given some commands, the students give each other commands.

After the vocabulary is reinforced through pictures and repetition, the teacher asks: *¿Quién tiene el mapa de los Estados Unidos? Ponlo el el piso.* Then the teacher asks: *¿Dónde está Tennessee? Está al norte o al sur de Georgia?* Make sure the student answers in a complete sentence (*Georgia está al sur de Tenessee.*) This is done to familiarize students with the constructions *al sur*, etc. With places and positions that they are already familiar with. The teacher continues with *Dónde está Alabama? Está al este o al oeste de Georgia?*

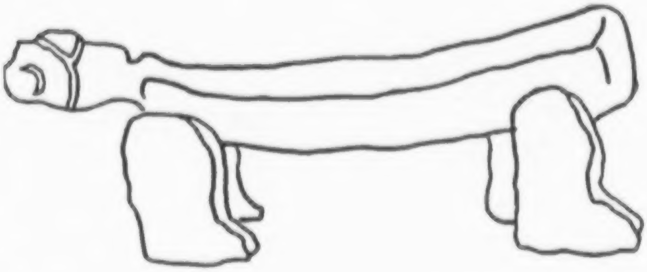
- Then the teacher explains in the target language that they are going to make a map of the Caribbean on the floor. It is up to the class as to where they should place the different islands. The teacher asks for Cuba. The student who has the map of Cuba stands up and his peer tells him where to place it. For example *Pon Cuba al sur de los EEUU.* This is continued until all the countries, islands and continents are placed in the proper positions.

The next set of questions the teacher asks is: *¿Dónde se habla español? ¿Son españoles? ¿De dónde vinieron? ¿Como llegó la raza puertorriqueña? ¿Quiénes son los puertorriqueños?* (These are reflective questions for the students to think about).

Follow up:

1. Have students research the ethnic background of Puerto Ricans. *¿De dónde vino la gente puertorriqueña?*

2. Fill in the "Who Am I" sheet. Pay particular attention to *ser* and *estar*. Students must then come up with their own clue. Students are given a map of the Caribbean to guide them.



¿Quién Soy?

1. Soy un archipiélago de muchas islas pequeñas. Estoy cerca de la Florida. Mi capital es Nassau.

Soy ____

Mi propia llave: ________________________________

2. Estoy al sur de San Vicente. Produzco nutmeg. Los EEUU me invadieron en el año 1983.

Soy ____

Mi propia llave: ________________________________

3. Soy uno de los tres paises hispano-hablantes. Estoy cerca de las Islas Virgenes. Soy un "Estado Libre Asociado".

Soy ____

Mi propia llave: ________________________________

4. Soy la isla mas grande del Caribe. Mi capital es Habana. Produzco azúcar.

Soy ____

Mi propia llave: ________________________________

5. Fui colonizado por Francia. Tuve éxito con una rebelión de esclavitud en 1795. Comparto una isla con La República Dominicana.

Soy ____

Mi propia llave: ________________________________

6. Soy la isla al sur de Cuba. Produzco bauxite. La música de "Reggae" nació aquí.

Soy ____

Mi propia llave: ________________________________

LESSON 2 The ethnic make-up of the people of Puerto Rico

OBJECTIVE: Learn certain words and customs the taíno Indians contributed to the Puerto Rico culture.

LANGUAGE: Vocabulary

See Lesson 1.

STRUCTURE: Review of Lesson 1.
The construction; para qué plus the conditional tense: *¿para qué usarías un bohío?* Conditional tense, direct objects positive and negative commands: *ponlo aquí, no lo pongas aquí.*

MATERIALS: Same as *Lesson 1* minus the magic box.
A flag of Puerto Rico, coffee beans, a gold ring, packets of sugar, maracas.

ACTIVITIES: 1) Students will share what they found out in their research the night before.

2) The class will go over the "Who Am I" ditto.

3) The teacher will then take out the flashcards/photos from the day before and the realia and asks who wants what; *¿Quién quiere la bandera puertorriqueña?* etc. Until everything is passed out.

4) The teacher gives a few commands regarding the relia and flashcards; *dásela a Juan, pásala a Jamie* and then allows the students to command each other, using the object pronouns.

5) The teacher then instructs the students to make the map of the Caribbean with their individual islands and countries and arrange it on the floor.

6) The teacher then asks; *¿Quién tiene las maracas? ¿Dónde pondrías las maracas? ¿A cuál país pertenecen las maracas? ¿Para qué usarías las maracas?* The teacher goes through all the items asking similar questions (using the conditional tense) and then has the students themselves place the items near the particular country that they think it originated from. When a student places an item in an incorrect country, it is up to the rest of the class to say no it should not go there. They must use the negative form of the commands. The teacher may have to review the negative form, and where to place the pronouns or a short homework assignment may be given out to clarify the formation of positive and negative commands.

7) Students break up in groups of two and must give each other four commands using four different verbs--two positive and two negative. The students must obey each other. After the students are done, each group recites one positive command, and one negative command to the entire class. Students may come up with humorous, but tactful commands.

8) Homework:

A) *¿Qué ES y dónde ESTÁ?* Directions: Tell WHAT (island, and ocean, country, continent), WHERE; Europe, Asia, the Caribbean; in relation to other countries (al norte, al sur, etc.).

B) Tú acabas de ganar un viaje a uno de los sítios abajo. *¿A dónde viajarías?* Explica ¿Adónde viajarias y por qué? *Remember to look up the conditional tense.

Ejemplo:

1) España: España es un país en Europa. Está al lado de Portugal y al sur de Francia.
2) Puerto Rico
3) La República Dominicana
4) Jamaica
5) Cuba

LESSON 3 La llegada de Colón

OBJECTIVE: Students will be able to narrate what the island of Puerto Rico was like when Columbus arrived.

LANGUAGE: Vocabulary

verbs of emotion;

1) tener miedo
2) tener verguenza
3) asustarse
4) estar cansado
5) estar desilusionado
6) preocupado
7) ansiedad
8) alegría
9) mandar
10) llegar
11) barco

STRUCTURE: estar + past participle (emotions), some expressions with tener, preterite and imperfect compared.

MATERIALS:

- A large photo of a man (Colón) landing on and marking "new soil" with Indian onlookers from afar.
- A map of the route of Colón's voyage from Spain to the New World.
- Flashcard - BORINQUEN, gold rings.

ACTIVITIES:

1) review homework - *por que usaron es y está*. Examine the sentences.

2) The teacher holds up a large brightly colored photo of Colón landing on new soil and asks the students to divide into groups of two or three and write on their paper whatever comes to mind when they look at the picture. Mainly descriptive adjectives. The students should be encouraged to write words or phrases. They may look in their dictionaries for help if they are stumped for words. (This will be encouraged to enlarge their vocabulary).

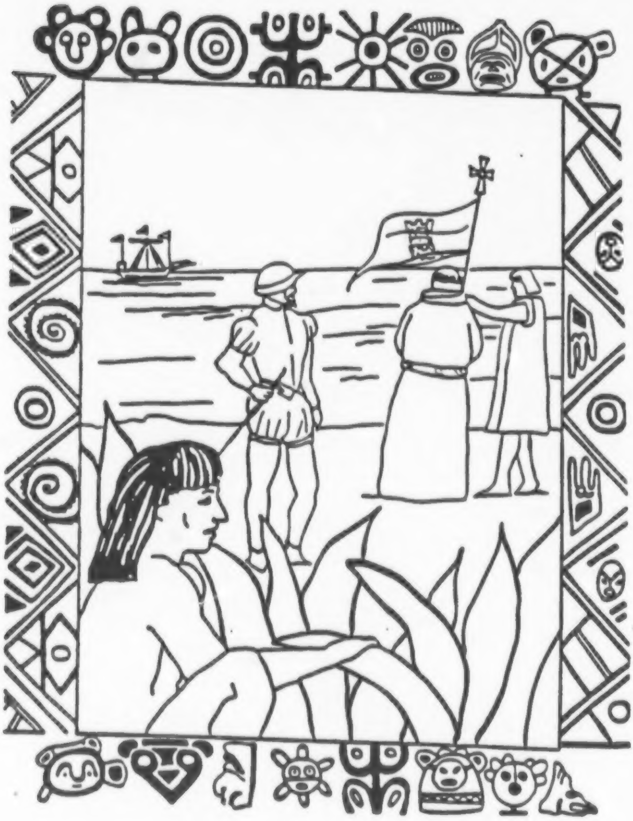
After the students have finished, the class will come together, and the teacher will write on the board or chart paper what the students came up with in their groups. The teacher will leave the words/phrases on the board, incorporating emotions with the correct helping verb, and/or past participle.

3) The teacher holds up the *Ruta de Colón* explaining his voyage from Spain, to the new world. The teacher points to Spain and explains that Ferdinand and Isabella sent Colón to look for gold and riches. Colón lands on the island of BORINQUEN. The teacher puts the flashcard BORINQUEN on top of Puerto Rico. The teacher then asks, *¿Quiénes estabán en Borinquen cuando llegó Colón? Si, LOS TAINOS* The teacher points out the Indian in the large colored photo.

4) Taking what the students have learned in class, they hare instructed to write a description of what they see in the large colored photo. They are reminded that they must use the imperfect when they are describing something in the past. Then, they must tell what happened in a chronological manner (they are reminded that action completed requires the preterite). Students will be given a page to look up in their workbook on how to form the imperfect and some examples in context.

A small skit may be developed from this exercise. Half the class can be the Indians on the island, and the other half can be Colón and his men.

5) Next, students are asked to put themselves in the place of the Indian, or Colón. They are to express how they felt when Colón landed for the first time either from the point of view of the Indian, or Colón himself.



El Imperfecto

Descripciones en el pasado

1) La casa era roja.

2) Los indios parecían asustados.

3) El bohío no tenía ventanas.

4) La mujeres temblaban.

5) Había una vez...

Acciones habituales: (=used to en inglés)

1) Todos los días, los indios cazaban.

2) Los indios vivían solos en la isla. Vivían felices y con calma.

Marcar la hora en el pasado

1) Era la una cuando comimos.

2) Eran las tres cuando salimos.

-ar		-er	-ir
-aba	-ábamos	-ía	-íamos
-abas	-abaís	-ías	-íais
-aba	-aban	-ía	-ían

irregulares * ser = era, eras, era, éramos, eráis, eran
ir = iba, ibas, iba, íbamos

LESSON 4 Planting

OBJECTIVES: Students will understand the Taino position under the Spanish and will be able to use the vocabulary around planting.

LANGUAGE: sembrar, arrancar, tirar, cultivar, escabar,

STRUCTURE: Direct and indirect object pronouns

MATERIALS: Photos of a man planting, pulling, cultivating, digging.
A plant , a pot of dirt, and some gold jewelry.

ACTIVITIES: Teacher invites students to share what they wrote about the night before. After all the students have shared, the teacher collects the papers to correct them and hand back. (or the skit)

1) Teacher takes the photos of the men planting, seeding, etc. and explains the vocabulary through the pictures. The teacher puts the pictures on the board in view of the students. The teacher asks questions like:*¿Cómo era la vida de los taínos? ¿Qué comieron? ¿En qué trabajaban? ¿Qué hicieron durante el día?*

2) Next, the teacher takes the pot of dirt and commands the students to tell her what to do if she wants to plant a flower. The teacher demonstrates planting a flower using the new vocabulary that the students have repeated back to her. Then the teacher finds the gold ring in the pot of dirt *¡¡¡Ahhh!!!!! ¡¡¡¡Mira- es oro!!!!!*

3) Oral: Teacher: *Los Europeos les hicieron trabajar mucho a los taínos. ¿En qué?* Students respond with various verbs.

) Teacher writes on chalkboard:

*Los Europeos les hicieron trabajar a los taínos. Les hicieron*_____________

Students divide into groups of two and make up different jobs that the Europeans made the Indians do. (May be humorous)

5) Buscapalabras

6) Then, students are asked *¿De qué manera se sienten Uds. como esclavos de vez en cuando? ¿Qué cosas te obliguen hacer los padres o lals profesoras?*

EVALUATION: Students tell a partner how to plant a seed.

LESSON 5: The agricultural products of Puerto Rico and the transition from Indian slaves to African slaves.

OBJECTIVES: Students will understand and use the language dealing with the cultivation of sugar and understand the feelings of the African people in slavery.

LANGUAGE: Vocabulary

cultivar, sembrar, arrancar, madurar, huir, crecer, librar, oro, quemar, escabar, esclavo, esclavitud, navegar

STRUCTURES: sentence structure with new vocabulary, plural commands

MATERIALS:

- the book- *La Caña de Azucar*
- a picture of enslaved Indians cultivating the land
- flashcards of the new vocabulary
- realia that matches the vocabulary on the flashcards
- a packet of sugar, a burnt stick, a ship, a picture of a person fleeing, a ripe piece of fruit, chains or handcuffs, seeds, a picture of a person pulling her/his hair out
- Majic box.
- World map
- picture of a map.

ACTIVITIES: 1) Mix the flashcards and the realia

Students pick one item each from the majic box or a hat. After each item is picked, the students must match each other's photos with the correct flashcard. Then the class is divided into pairs and each each pair must write an original sentence describing an action from the flashcards or realia, in the past tense. (so they must use the imperfect). After 3-5 minutes, the groups read their sentence(s) aloud to the class.

2) Teacher reads *La Caña de Azucar*- a short child's book, that explains the cultivation of sugar.

3) The teacher brings out the picture of the enslaved Indian working and then getting sick. The teacher goes through a series of oral questions: *¿Qué ves? ¿Quienes son? ¿Son libres o son esclavos? ¿Eran libres antes? ¿Qué pasó? ¿Qué les hizo hacer este persòna al taino? ¿Qué pasa cuando alguien te hace trabajar mucho? ¿Qué haces cuando alguien te agarra?* (Teacher may act out this word, and students may back off) *¡¡Sí, sí te rebelas!! ¡Muy bien!* The teacher then acts out *se rebelaron, lucharon, and se enfermaron.*

4) The teacher then asks, *¿Cómo se puede cultivar este azucar* (hold up the book about the cultivation of sugar) *con Indios enfermos?* The teacher points to Africa on the world map . Hopefully the students will suggest that the Africans were made slaves. If not, the teacher clarifies that theAfricans were brought as slaves to cultivate the sugar in 1518.

5) Sequence story- Divide the class into groups of 4-5. Review with them the history learned thus far. Give each group a set of cutout story boxes. The students must sequence the events in chronological order. They need to make 3 complete sentences. They may need to add conjunctions and/or prepositons. (see attached sheet)

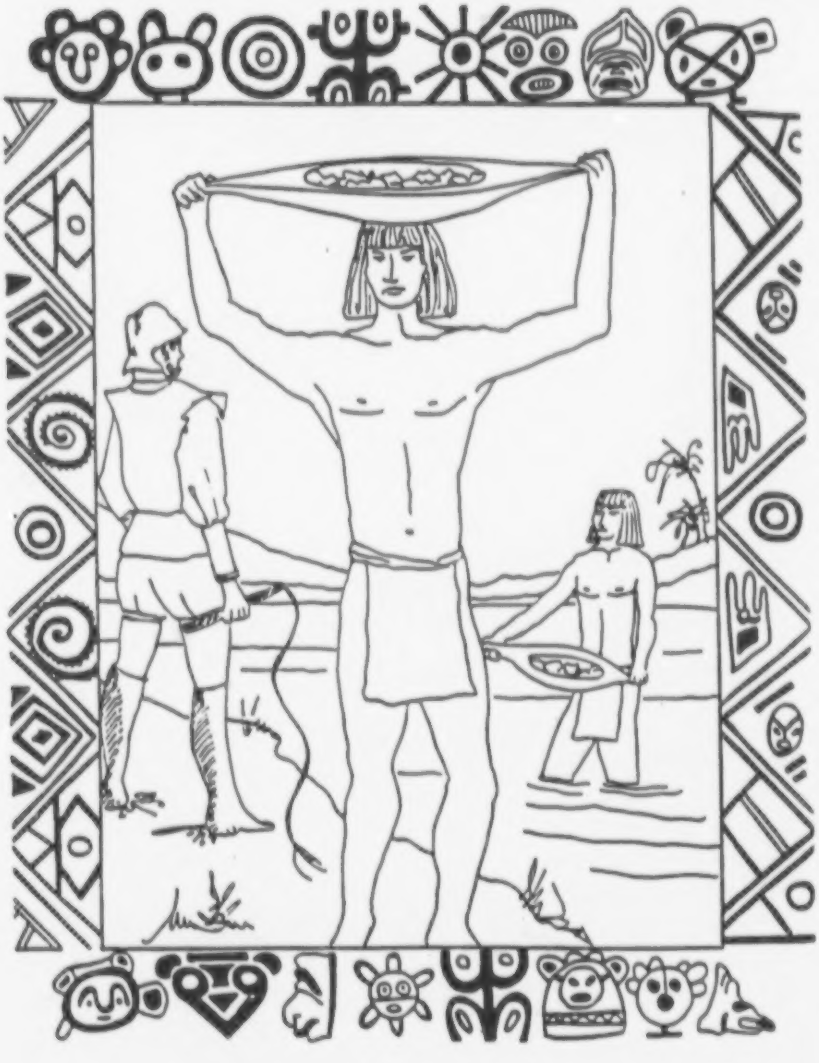
Each student should have a copy of the story to study from. We will go over it as a class.

As a class, we will make a time line of events to hang on the wall:

*If students want to be creative, they may bring in hand-drawn illustrations, or realia to put on the time line. This time line will be maintained, and dates will be added as we progress through the unit.

EVALUATION

Students will be evaluated on how well they give directions to do a certain task. The teacher will give them a choice: they have to imagine that it is the year 1493. They may play the part of an Indian or a European. If they choose to be a European, they pick a certain task/job that they would like to teach an Indian, and vice versa if they choose to be an Indian. They must reflect on the cultures, think of what each one contributed and actually put themselves in the place of the Indian or European. Students must use plural commands (Uds. or vosotros). Teacher may want to review the formation of plural commands on board so students are clear on the correct formation. The evaluation will take place throughtout the process of pairs of students have writing, practicing, and performing their roleplays.



LESSON 5
Strip Story

10) 1518

9) Se rebelaron

1) En el año 1493

11) Los Africanos vinieron de Africa y

3) Mandaron a Colón

5) Los taínos vivían felices

2) E Rey y Reina Fernando e Isabela

6) La isla que se llamaba BORINQUEN

12) Cultivaron azúcar

4) Al nuevo mundo

8) oro

7) Les hicieron trabajar como esclavos en la busqueda de...

LESSON 6 What did the Africans contribute to the Puerto Rican culture?

OBJECTIVE: Students will be able to recognize the music influenced by the African presence in Puerto Rico, *la bomba y plena*. They will HEAR the African influence.

LANGUAGE: Vocabulary

1) globo
2) harina
3) papel de periódico
4) goma
5) palo
6) soplar
7) tomar
8) atar
9) mezclar
10) cubrir
11) meter
12) secar

STRUCTURE: gustar, imperatives--singular and plural

MATERIALS: Balloons, sticks, hot glue, newspapers , flour, water.
Tape cassette of bomba y plena music. (One possibility is *Mi Tierra Natal* [#65001], available by calling (212) 691-9510).

ACTIVITIES: 1) Students present their "lesson" from the last class.

2) Using the GOUIN SERIES, the teacher demonstrates how to make maracas while playing *bomba y plena* music. The teacher places all the ingredients on desk in front of the room. The teacher points to each object and says the word in Spanish, *harina, agua, goma, globos, palos, papel, y un plato hondo*. The teacher then passes out blank flashcards for the students to label the various items, and place them next to the product. Next, the teacher proceeds with demonstrating the making of the maracas:

Tomo el globo.
Soplo aire al globo.
Ato el globo.
Corto el periódico.
Meto las rayas de papel en la mezcla de harina y agua.
Cubro el globo con los papeles mojados.
Lo dejo para secar.

The teacher goes through the action verbs in a charade type manner, saying the verb with each action. Next, the students imitate the teacher's actions, then the teacher just calls out the verb, and the students must do the action without the help of the teacher performing the charade, and lastly the students perform and say the entire series.

While the teacher waits for her paper mache to dry, the students begin to make their own.

Follow-up two pages to read *La Bomba y Plena, Music of Puerto Rico*, and *La Bomba Is an Original Puerto Rican Creation*. (Included in this guide.) Students must be prepared to:

1) identify four cultural influences which contributed to the development of the bomba y plena.

2) answer: *¿Por qué era tan importante la música en la vida de los esclavos?*

LESSON 7

OBJECTIVE: Students will be able to give examples of how music developed and why. Students will be able to evaluate how music has helped to sustain a people's culture and values across the generations.

LANGUAGE: Verbs: Review of action verbs from LESSON 6 plus new vocabulary,

hacer una aguja, llenar, arroz, frijoles. ciudado.

ACTIVITIES: 1) The directions to make maracas will be written on flashcards. Students divide into groups of two to unscramble the flashcards and put in the correct order. Whichever group finishes first wins. OR the directions will be written on a sheet of paper, but will be out of order. Each student receives a copy. They divide into groups of two and unscramble. The first pair to say it correctly wins.

2) The teacher then goes into phase two of the making of the maracas. Again, using the GOUIN SERIES:

1) Tomo el globo (cubierto con pape maché).
2) Tomo el palo.
3) Hago un agujerito con el palo.
4) Lleno el globo con unos frijoles o arroz.
5) Pongo goma caliente. Tengo cuidado con la punta del palo.
6) Fuerzo el palo para que se pegue dentro del globo.
7) Lo dejo a secar.

1) The students are not ready to do this phase.
2) They must add at least 3 more layers of paper maché to the balloon. When the paper maché is hard, and sturdy, the teacher may allow students to go on to phase two. Depending on time, and students, teacher may allow students to paint the maracas in class; OR take home to paint and then bring to class for display (and extra credit!)
3) Students learn the chant and make up their own rhythms composed by an African plowmen: *No canto porque me oigan, Ni porque me dicha es buena, Yo canto por divertime, y darle alivio a mis penas.*

Note The music of La Bomba y Plena is being played while the students are making the maracas.

EVALUATION: Students are evaluated on a direction making activity: They will have to produce directions on how to do something simple and instruct a friend to do it.

LESSON 8

OBJECTIVE: Review of what students learned thus far. Students will realize that the people of Puerto Rico are a blend of three cultures: *Los indios, Europeos, y Africanos.*

LANGUAGE: review

STRUCTURE: review

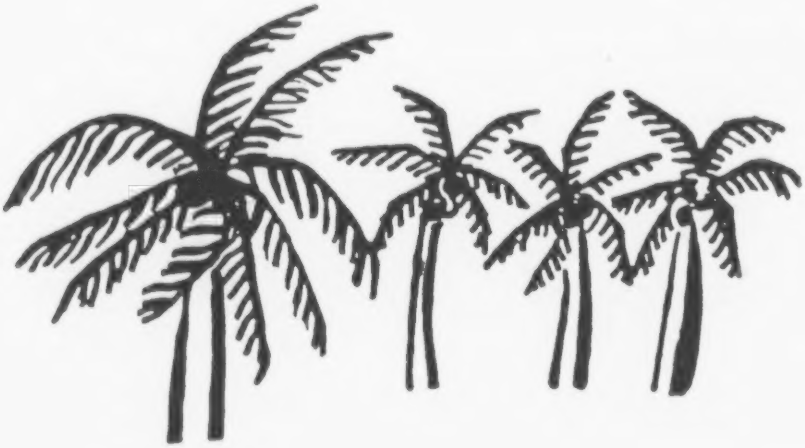
MATERIALS: time line in front of the classroom, "El Cuadro Cuento".

ACTIVITIES: 1) Game - (*El Cuento Cuadradado*) Teacher passes out 1 card, possibly 2 to each person. There are 20-24 cards. They will be cut out. laminated and mixed up. One card has an EMPEZAR on the upper half of the card, with a question on the lower half. The person who has the EMPEZAR card begins with his/her question. Then, the answer to that question will be on another person's top half of the card. The person with the answer to that question must recognize he/she has the correct answer, call it out, and then read the question on the bottom half of the same card. The game continues until the person who has the card TERMINAR. This serves as a good review game.

2) Students write a well developed paragraph incorporating grammar they have learned, the structures; mainly imperfect and preterite, the indirect object pronouns and direct object pronouns. They may have guidelines as follows:

¿Quiénes llegaron primero a la isla? ¿Cuándo?
¿Cómo se llamaba la isla?
¿Qué les pasaron a los primeros habitantes?
¿Qué les hicieron hacer los Europeos a los primeros habitantes?
¿Por qué?
¿Qué trajeron a la cultura cada grupo de Indios, Africanos, y Europeos?

The paragraph will be evaluated on content and grammar. Students my look up additional information in encyclopedias for extra credit.



LESSON 8
El Cuadro Cuento

¡EMPIEZA! Antes del año 1508, la isla de Puerto Rico se llamaba ...	BORINQUEN El año que llegó Colón a Puerto Rico	1493 Puerto Rico es un isla en ...	EL CACIQUE La gente que le hicieron trabajar los Europeos se llama...
BATEY El jefe de los taínos se llama ...	ESCLAVOS La capital de Puerto Rico es ...	TAINOS Instrumentos que usaron los Africanos ...	MARACAS La casa de los indios taínos se llama ...
EL CARIBE La palabra india por patio es ...	UN BOHIO El año de la abolición de esclavitud en Puerto Rico	SAN JUAN Música típica de Puerto Rico	1518 Los indios que habitaban Puerto Rico
BOMBA Y PLENA El continente al sur de Puerto Rico	1873 1493 + 25 (el el año que vinieron los Africanos como esclavos)	AMERICA DEL SUR El país al noroeste de la República Dominicana	HAITI La isla al oeste de Puerto Rico
CUBA Estado libre asociado	PUERTO RICO El producto principal de Puerto Rico era ...	AZUCAR ¿Cuál Colonía comparte una isla con la República Dominicana?	REPUBLICA DOM. ¡TERMINA!

LESSON 9 **Spanish-American War**

LANGUAGE: Vocabulary

1) guerra
2) conquistar
3) colonizar
4) explorar
5) nave de guerra
6) review of high numbers
7) perder
8) explotar

STRUCTURE: Preterite tense

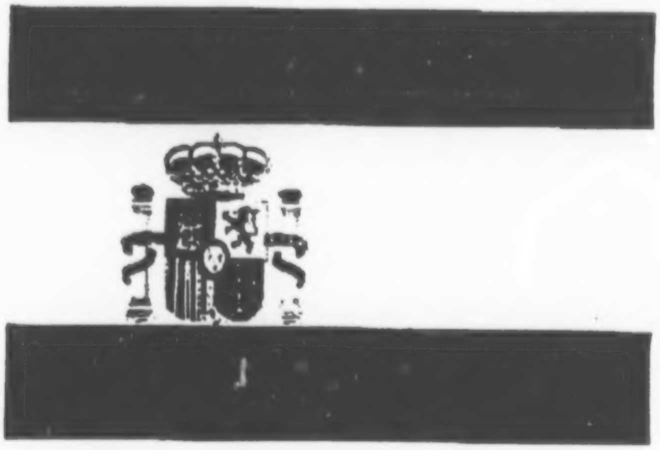
MATERIALS: Diagram, Build-A-Number Game (see attached sheet)

ACTIVITIES: 1) See attached sheet to create a BUILD-A-NUMBER game to review high numbers.

2) Teacher puts diagram on the board and explains the falling of Spain through the diagram.

Students copy diagram in notes.

(La Florecimiento 1492-1898: La llegada de Ponce de Leon --1508, El Grito de Lares--1898 La Decadencia 1898--La explotación de la USS Maine.)

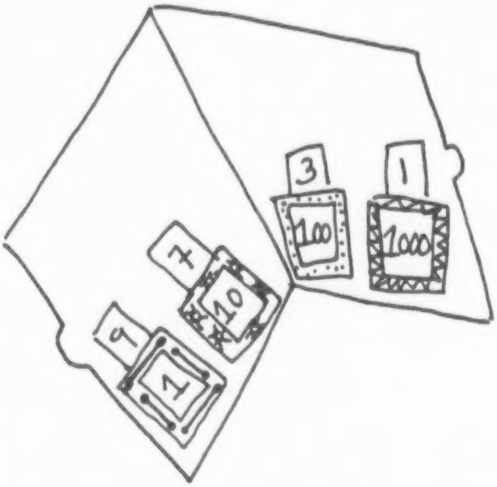


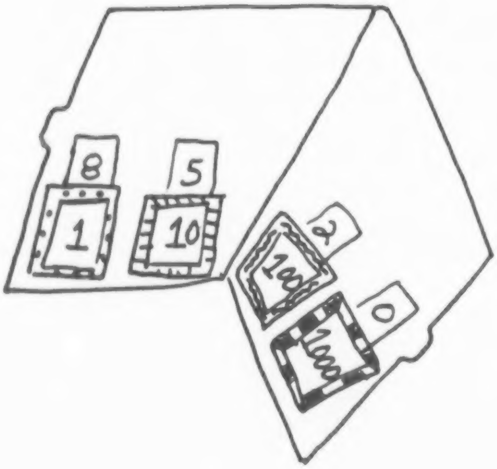
BUILD-A-NUMBER

1) You need 2 manila file folders for each pair of students, two #10 envelopes, 10 index cards
2) Lick the envelopes, close them, and cut them in half to make pockets.
3) Glue four pockets in a line (with the opening at the top) to each folder
4) Label the pockets 1000, 100, 10, 1 (begin with 1000 on the pocket that is on the far left).
5) Decorate the pockets.
6) Lightly write a digit, 0-9, on the top of each index card.

TO PLAY

Build -A-Number can be played in teams or by partners. The goal of the game is to make the highest number. Each team or partner has one folder. They take turns picking cards. Each time they pick a card, they need to decide where to put it, in the 1000, 100, 10, or 1 pocket. Once the card is in the pocket it cannot be moved.





3) Teacher asks various questions about the war according to the diagram. Teacher: *¿Qué sucedió en el año 1868? ¿Qué es Lares? ¿Cuándo fué la guerra española-americana? ¿Qué evento inició la guerra? ¿Cuáles colonias pertenecían a España antes el año 1898? ¿Qué perdió España en la guerra?* The teacher explains that Spain lost not only colonies, but their authority as a world power. Entered into a period of decadence.

Teacher explains, *Debajo del Tratado del Paris, el ejército americano gobierna Puerto Rico. En 1917 los puertorriqueños se hacen ciudados norteamericanos.*

As a follow-up the teacher can give the students a poem by Unamuno, Jiménez o Machado that expounds upon the decadence of Spain.

LESSON 10 **Despúes de 1898 - ¿Qué es Puerto Rico?**

OBJECTIVE: Students are able to understand the present status of Puerto Rico.

LANGUAGE: Vocabulary

1) ciudades
2) asunto
3) Estado Libre Asociado (commonwealth)
4) moneda
5) bandera
6) sellos
7) ejército
8) impuestos federales
9) relaciones internacionales
10) igual
11) diferente

STRUCTURES: Review of past and present

MATERIALS:

- Magic box

- American money, American flag, Spanish flag, U.S. passport, U.S. stamps, federal tax forms (W-4 forms), a picture showing foreign relations from a world report magazine, an army figurine

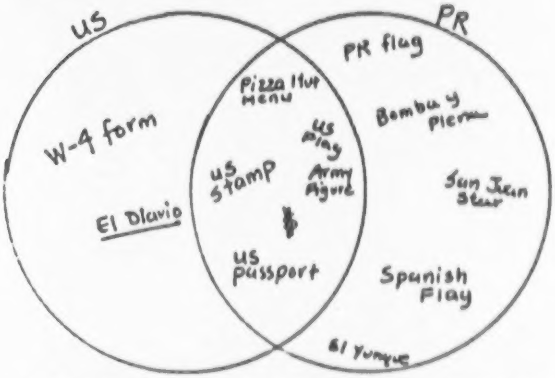
- Authentic realia from Puerto Rico: announcements from fast food restaurants like McDonald's and Pizza Hut, a menu from a privately owned hispanic restaurant, newspapers from 1) The San Juan Star in English, 2) El Diario in Spanish

- Circles of yarn colored red and blue,

- Tape of Bomba y Plena

ACTIVITIES:

Using the Venn diagram the teacher places the two circles of yarn overlapping each other as follows:



1) The teacher passes the magic box around and each student takes out one item (or two, depending on the size of the class). The teacher is constantly repeating what the students have, and having the students repeat or give each other commands with the objects.

The teacher begins with *La bandera.*

T; *¿Quién tiene la bandera? Cómo es la bandera? ¿De que país es? Dásela a Ana. pásala a Tomás. ¿Quién quiere la bandera?* The teacher continues with this type of repetition and questioning until there is a command of the vocabulary on the student's part.

2) Teacher asks various questions about the realia; *¿Son iguales los restaurantes de fast food o diferentes? ¿Cómo son diferentes, como son iguales?* The teacher then asks about the menu of the Hispanic restaurant. *¿Por qué está escrito en inglés y español?* (Note that the Spanish items are in small letters (minúsculas).

3) After enough questions have been asked about the items in the magic box, the teacher calls the students up on by one to put the items in the Venn Diagram. The students must name what he/she has and place it in the circle labeled Puerto Rico, the U.S., or in the middle which would mean the item is a part of both Puerto Rico and the U.S. This would show the students exactly what being a "Commonwealth" means. It means that Puerto Rico has control over their own internal affairs and pays taxes on those, but does not pay federal income tax. However, Puerto Ricans, serve in the U.S. military, use the same currency, etc.

Follow-up:

Students write in their own words, using the Venn diagram what the term *Estado Libre Asociado* means.

LESSON 11

OBJECTIVE: Students will:

1) describe four customs important to a child from Puerto Rico.
2) list and evaluate values which shaped Puerto Rican community life.
3) contrast and compare the lifestyle typical of Puerto Rico and the U.S. from an immigrant's perspective.

LANGUAGE: Vocabulary

1) vejigante
2) carnaval
3) costumbres

The vocabulary found in *Remembranzas.*

Verbs and structures: Gustaría.

MATERIALS: Map of Puerto Rico, the story *Remembranzas* and *La persona humilde de Puerto Rico*

ACTIVITIES: 1) Students read *La persona humilde* by Carmen clemente. Students divide into groups of two and come up with a short summary of how they interpreted the story. They may draw illustrations, or use pictures that would illustrate how they would depict this generous people or one specific person.

2) Students read *Remembranzas* by Minerva Torres Rios outside of class.

3) Students locate the cities of Ponce and Guayanilla.

4) Students write short essays comparing their own childhood to that of Miverva Rios' and Carmen Clemente's experiences of growing up in Puerto Rico. They may include experiences or memories of a holiday, baptism, school experiences, etc. *Remind them if they are describing a specific event, they must use the preterite, if they are describing a tradition, or rituals, they must use the imperfect.

5) Discuss the customs of Puerto Rico (carnaval) and how they are different and/or similar from American customs. The teacher may make a chart:

Carnaval

diferencias	similiaridades

Teacher asks: *¿Te gustaría celebrar así? ¿Por qué? ¿Por qué no?*
Students will volunteer the information. Students are asked to research why the masks of the vejigante are worn.

LESSON 12

OBJECTIVE: Continuation of Lesson 11.

LANGUAGE: Vocabulary

1) tijeras
2) papel de varios colores rojo, azul, verde, etc.
3) cinta
4) goma

MATERIALS:

scissors
colored paper
glitter
tape
glue

ACTIVITIES: Students are given access to the above materials and are asked to create an illustration or collage of a special event in their childhood, or special tradition that reflects a part of their culture. They then write a paragraph explaining them.

These are shared with a friend or explained to the class. The audience is encouraged to ask questions about the artwork.

LESSON 13

OBJECTIVE: Introduce vocabulary from *La Peineta Colorada*

LANGUAGE: Vocabulary with African or Taino influence:

1) batey
2) cimarrones
3) barrio
4) talas
5) calabacín
6) semillas
7) estancia
8) peineta
9) banda
10) bozal
11) bruqueñas
12) cangrejos
13) coquito
14) cota
15) guabaras
16) guarapo
17) guineo etc.

MATERIALS:

- A class set (if possible) of the book *La Peineta Colorada* by Fernando Pico (available from Bilingual Publications).

- Realia: a picture of an African, a picture of the coast, a wooden bowl, a banana, a picture of an owl, seeds, a small tree (or a picture of one with mangos on it), picture of a vast farmland, a map of Puerto Rico pointing out Río Piedras and Loiza, a white linen shirt, handcuffs or chains (to signify slavery) jugo de mango, a list of vocabulary words from "La Peineta Colorada".

ACTIVITIES:

1) The teacher will have the items placed on his/her desk.
2) The teacher hands out the glossary of vocabulary words and their definitions in Spanish.

3) Teacher asks students to look over the words and their meanings and guess what each item on her/his desk is. He/She asks for volunteers, and calls on various students.

4) MATCHING-(to verify if students were paying attention) Teacher takes up the glossary list of vocabulary words, and has students divide into groups of two to match the vocabulary words with the definitions.

5) These same groups of two will then make up their own original sentence with the new vocabulary but also incorporate the definition of the word in the sentence; i.e. *El múcaro, o el buho durmió todo el día*. In this way, they are reinforcing both vocabulary words. They may make them humorous, in a way so that other students will remember the word.

6) Students read their definitions aloud and hand them in.

7) The teacher presents the book, but only goes through some pictures, and various other vocabulary words. She explains that there is a lot of colloquialism; i.e. pa' Ud., (para ud.), juido (huído).

8) Either remaining in groups, or working separately, the students are instructed to write what they think the story is about (a hypothesis of the plot) based on the vocabulary from the story and the pictures in the book presented by the teacher.

EVALUATION: Written and oral production of story lesson that will take a few days.

LESSON 14

OBJECTIVE: Students will read *La Peineta Colorada*. The teacher will briefly explain what the story is about (the students should have a general idea of the language used and an idea of what the story may be about by now).

LANGUAGE: The story vocabulary

MATERIALS: Copies of the book *La Peineta Colorada*

ACTIVITIES: 1) Students may read their version aloud to the class of what they think the book is about.

2) Teacher begins reading aloud, getting the students set on the introduction, and then may have some other students read aloud. The rest is assigned for homework.

Vocabulario de *La Peineta Colorada*

1) Banda
2) Guarapo
3) Zocos
4) Zafra
5) Tala
6) Tabaco hilado
7) Múcaro
8) Minao
9) Guineo
10) Prieta
11) Música de bomba
12) Palo de mango
13) Jengibre
14) Huevero
15) Bozal
16) Cota
17) Cimarrón
18) Estancia

A) Patio
B) Africano
C) Costa
D) Columna de madera
E) Cosecha
F) Siembra
G) Morena
H) Camisón, (camiseta)
I) Búho
J) Que le gustan los huevos
K) Tabaco para masticar
L) Jugo de caña de azúcar
M) Hacienda
N) Esclavo fugitivo
O) Raíz aromática con la que se preparan infusiones
P) Árbol de mango
Q) Rítmo de origen Africano
R) Banano
S) Sector del barrio Carmito de Río piedras

LESSON 13 Glosario

Banda: costa

Batey: patio

Bozal: africano

Bruqueñas: cangrejos de agua dulce

Calabacín: tapara, totuma

Cangrejos: antiguo municipio que hoy forma parte de San Juan

Cara de abborrecido: expresión de alguien que está fastidiado

Cimarrón: esclavo fugitivo

Coquito: vasija para beber hecha conla nuez del coco

Cota: camisón, bata

Cuerda: medida equivalente a 4.000 metros 2

Estancia: hacienda

Guábaras: camarones de agua dulce

Guarapo: jugo de caña de azúcar

Guineo: Banano

Huevero: que le gustan los huevos

Jengibre: raíz aromática con la que se preparan infusiones

Minao: sector del barrio Caimito de Río Piedras

Múcaro: buho

Música de bomba: rítmo de origen africano

Palo de mangó: árbol de mango

Prieta: morena

tabaco: hilado: tabaco para mascar

Tala: siembra

Zafra: cosecha

Zocos: columnas de madera

LESSON 15

OBJECTIVE: Students will be able to describe characters in a book, and narrate the sequencing of events.

LANGUAGE: Vocabulary

1) personaje
2) el carácter
3) la personalidad

Adjectives depicting someone's character:

1) simpático/antipático
2) generoso
3) amable
4) tierno
5) tacaño
6) celoso
7) sospechoso
8) suspicaz
9) sincero
10) ambicioso
11) mañoso
12) callado
13) fanático
14) sabio
15) vigilante
16) hablador
17) adelantado
18) sencilla
19) asustado

STRUCTURE: Adjective/noun agreement, placement of adjectives and nouns, use of the imperfect for description of characters, conditional.

MATERIALS: Scenes from *La Peineta Colorada*

ACTIVITIES: 1) Students divide into small groups (two-three), make diagram of *el cuento*, and discuss the characters, setting, conflict, and resolution.

1. personajes	2. escenario
3. conflicto	3. resolucion

2) Teacher observes with clipboard who is contributing and who is passive.

3) The groups fill in the boxes with brief phrases.

4) After the groups have filled out the boxes with appropriate information, the class comes together as a whole to discuss the story and clarify any problems the students may have had. The teacher points out the cultural aspects of the dress, the words, the attitude.

5) The teacher hands the students a list of descriptive adjectives (see vocabulary at the beginning of this lesson). The students are to describe each character in the story, using the adjectives, or if they can think of their own, that is fine also. After five minutes of writing, the teacher asks for a few volunteers to read aloud. He/She reminds them of adjective/noun agreement. Then, the teacher goes on to ask about the physical traits; what the characters are wearing. *¿Por qué lleva la Sra. Rosa este tipo de ropa? ¿La llevarías tu, Susana? ¿Por qué? ¿Qué te parece este tipo de mujer?*

6) Homework: the students are assigned to a favorite character in the book, and must write a descriptive paragraph about him/her and why the class chose those specific adjectives to describe him/her. This assignment must be done in the past tense.

LESSON 16

OBJECTIVE: Communication involving two to four students following the story of *La Peineta Colorada.*

LANGUAGE: Vocabulary

Review of last two lessons

Possibly incorporate the use of the present subjunctive, preterite, imperfect.

ACTIVITIES: 1) The teacher divides the story into 14 parts. Each group is assigned a section. (The groups, whether two, three, or four people, will depend on the particular scenes) Each group will act out their scene.

2) Students must act out each scene in a sequential manner. They will have class time in order for the instructor to check their work. They will also have to practice/memorize at home.

EVALUATION: Roleplay will be evaluated.

LESSON 17

OBJECTIVE: Students will pick out verbs of emotion while teacher reads story enthusiastically.

LANGUAGE: See previous lessons

MATERIALS: *La Peineta Colorada*

ACTIVITIES: 1) Teacher reads story enthusiastically and very emotionally. The students are asked to pick out words/verbs of emotion and fear, or anything that grabs their attention and makes them think of something fearful. It may be one word or a phrase. (By this time students are familiar with the language of the book).

2) After teacher is finished with the story, the students divide into groups of four and compare and contrast their list. They collaborate and decide which words are the strongest or show the greatest sense of fear. They must choose only four adjectives/phrases out of everyone in the groups' lists. They start sequencing the verbs from the bottom up and build from the least fearful to most fearful.

3) When each group has the list or phrase of words, one group at a time goes up to the board and writes the phrases/words out of order. The people in the group then act out these different emotions. The rest of the class must guess in what order the group is acting out the emotions.

cara de aborrecido
tenía miedo
huyendo
temblaba

The group acts out these words in this order of the least fearful to most fearful.

4) The teacher then asks *¿De qué tienes miedo?* The teacher then asks students to interview each other on their fears, their hopes and desires. After the interview, each student writes a "blurb" about the person he/she interviewed.

LESSON 18

OBJECTIVE: Incorporate use of imperfect subjunctive. Students will be able to write and understand the use of the imperfect subjunctive through writing.

LANGUAGE: Structures

Imperfect subjunctive

ACTIVITIES: Students are asked to put themselves in the place of Vitia (or another main character in the story) and describe what they would do if they found a runaway slave under their porch. They must recognize the role of women in society at that time. They may have a form that starts out: *Si yo fuera Vitia y yo encontrara a una mujer huyendo de las autoridades.* Students may explain if they would help her, feel sorry for her, turn her in, how they themselves would feel, what would happen to her, etc.

LESSON 19: **Creating your own island.**

CULMINATING ACTIVITY

Students will use the vocabulary, the historical facts, and the geography that they recently learned about in this unit it to create their own island. The student must design a society on this island. Topics to incorporate might include:

- The flag, vegetation, animals, people, customs and traditions/folklore, music, location, number of inhabitants, foods, a modern, old-fashioned-conservative or liberal type society

- Type of government, free or controlled? Estado Libre Asociado o independiente?

1) Teacher hands out poem *Haremos una isla* to start out.

2) Students work in small groups to develop their own island. They create a visual representation of the island.

3) The visual representations are displayed in the classroom and as the class walks around looking at each island, some members of the group (each group member is on duty for a certain period of time) explain the features to them.

Remembranzas

by Minerva Torres Rios

and

La persona humilde de Puerto Rico

by Carmen Clemente

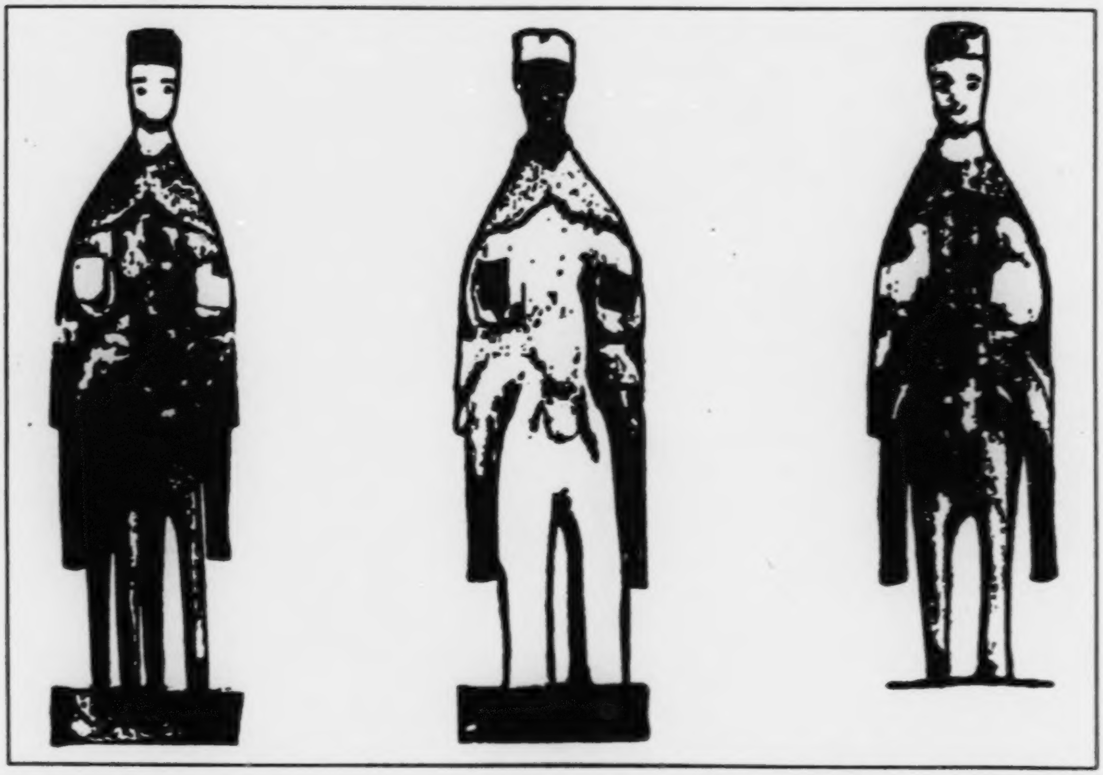
from *Caribbean Connections*

READING

Remembranzas

POR MINERVA TORRES RÍOS

Recordar es vivir: y cómo recuerdo yo mi infancia allá en el pueblo de Guayanilla dónde nací un cinco de junio del 1905. Guayanilla es un pueblo situado al sur de Puerto Rico. Sus pueblos vecinos son Ponce, la Ciudad Señorial de Puerto Rico y la segunda más grande. Después le sigue Yauco, famoso por su café caracolillo y luego Peñuelas famosa por sus chinas injertas, guineitos manzanos, y su famosa montaña, una de las cinco mas grandes que hay en Puerto Rico y que se llama Mata de Plátano.



Woodcarvers made statues of the Three Kings.

Tengo un grato recuerdo y fué cuando me bautizaron a los siete años. Me sentí muy felíz y contenta, cuando mis padrinos prendieron un billete de cinco pesos en el trajecito que llevaba puesto. Yo sabía que eso era dinero pero no sabía el valor del mismo. Yo ignorante a mi tierna edad, creí que dos o tres centavos valían más, pues en Puerto Rico en aquel entonces cinco centavos yo los veía eran mucho y creo que iqual le pasaba los otros niños también.

La vida allá fue pobre, pero fue una vida contenta y alegre, por la cuestión de que no había la violencia que hay hoy en día. Nosotros con los muchachos nos íbamos p'allá p'al río, nos bañábamos juntos con vestidos viejos puestos.

Los días más felices y alegres de mi infancia eran las fiestas patronales, el Día de los Santos Reyes y el Carnaval. En las fiestas patronales tenía la dicha de gozar de nueve días felices y contenta pues teníamos fiesta en la plaza, picas, juegos juveniles, y sobre todo música para deleitarnos. El Día de los Reyes, ese era un día de alegría de los niños como lo es el día aquí de "Santa Claus." Los niños en Puerto Rico el Día de los Reyes, que es el seis de enero, se nos veía corriendo por todo el vecindario enseñando lo que los tres Reyes nos dejaron debajo de la cama después, que el día antes nosotros le habíamos puesto un macito de yerba para que sus camellos que venían cansados y con hambre comieran. Eso era creencia de nosotros los niños allá en Puerto Rico y que yo creí hasta que tuve doce años de que era verdad que existían los tres Santos Reyes.

El carnaval era otro tiempo de felicidad para todo el mundo, especialmente para los niños. Yo me acuerdo que los pobres jugábamos y celebrabámos el carnaval con agua. Nos juntábamos grupos y nos echábamos baldes de agua unos a otros y también haciamos bailes y nos poníamos caretas y disfraces y caminando por todas partes diciendo algo muy famoso del carnaval: "vejigante a la bolla, pan y cebolla."

En el mil novecientos catorce (1914) estalló la guerra mundial. Yo tenía 9 años. Y entonces empezaron mis sufrimientos pues mi padre tuvo que partir para la guerra. Cómo lloré y sufrí al ver a mi padre separarse de su familia, ya eramos dos hermanos y tres hermanas. Mi padre gracias a Dios no estuvo mucho tiempo en el servicio militar pues como él había sido maestro de escuela y el pueblo se quedó escaso de maestros él fué licenciado con otros más.

Tenía yo trece años, en mil novecientos diez y ocho (1918). Y a las once de la mañana empezó todo en la escuela a temblar y yo, como nunca había experimentado una cosa así, corrí gritando para mi casa. No podía estar en píe en la tierra. Yo no sabía qué hacer y todo el pueblo gritaba: "Dios mío es un fuerte temblor de tierra."

La isla de Puerto Rico quedó en ruinas. Todos los pueblos sufrieron mucho. Hubo muertes, gente quedaron en la calle sin casas. Mi pobre y humilde hogar quedó averiado, y por un tiempo las escuelas tuvieron que servir de hospitales. Bueno, ese ha sido el temblor de tierra que ha hecho en Puerto Rico que destruyó a nuestra Isla y a su gente.

En la escuela nosotros teníamos un libro allá que se llamaba Rudimentos de América, porque en aquel tiempo todo era de Estados Unidos. Allá entonces el gobernador era americano, las leyes eran hechas aquí.

Yo sé la historia de Lincoln, que me la enseñaron en Puerto Rico; la de Washington; Benjamin Franklin estaba con una chiringa ... Sí, había clase de las cosas de Puerto Rico, pero no había un libro de historia de Puerto Rico. Lo enseñaban oral.

Allá en Puerto Rico no nos enseñaron nada de los mayas, ni de esta gente de Sur América. Nada de eso yo sabía.

Me gradué de octavo grado, pues hasta ese grado era que daban en Puerto Rico el primer diploma, después el que podía seguir estudiando los otros cuatro años seguía. Para mí fué muy imposible seguir en la escuela pues mi padre se había separado de mi madre y en mi pueblo no había escuela superior y tenía que ir a otro pueblo y pagar, y eso yo no pude hacer.

Mi madre tuvo que irse a trabajar en trabajos domésticos y yo fuí a trabajar a un taller bordando y calando blusas y trajes. El sueldo era muy poco. En Puerto Rico para aquel tiempo no había mucho ambiente para uno vivir. Era mucha la pobreza. Yo decidí venir a Nueva York a trabajar y ayudar a mi madre y hermanos. Llegué a Nueva York un día en el mil novecientos veintinueve (1929). El resto de mi historia se basa en Nueva York.

Salí de Puerto Rico en un barco llamado "El Coamo," pues para aquél entonces no había otro medio de transportación entre Puerto Rico y Estados Unidos. Cinco días duró la travesía. Yo me pasé la mayor parte del tiempo afuera en popa, cogiendo el fresco y para no marearme mucho. Fue un viaje muy placentero pues uno se encontraba como si estuviera en un gran hotel.

Cuando llegamos al puerto de Nueva York, nos encontramos con un poco de dificultad debido a que por ser un tiempo invernal el muelle estaba muy nublado y el barco no podía anclar. Dos días estuvimos fuera del puerto esperando que el tiempo estuviese claro. Por fín llegó la hora de seguir marcha hacia el puerto y el barco se movía por el frente de la Estatua de la Libertad y qué impresión tan grande me causó. Según el barco pasaba despacio frente a la estatua, yo la miraba y me decía para mí misma, y no podía imaginarme por qué esa estatua no la tenían en un parque en vez de tenerla allí en el mar, pues en un parque todo el mundo podía verla.

La Estatua de la Libertad fue la primera maravilla que experimenté en la Ciudad de los Rascacielos. Desembarcamos por el muelle de Brooklyn y hacía mucho frío, y por primera vez vi otra maravilla que fue la nieve. De ésa sí me admiré pues yo sabía de ella por lo que estudié en la historia de América, pero como nunca la había visto personalmente, al ver todo el suelo cubierto de blanco en verdad que me impresionó.

Fuí a vivir con mi primo. Al poco tiempo la esposa de él me llevó a trabajar a una factoría y estuve allí como seis meses. En el mil novecientos treinta, una amiga me llevó a trabajar a un "laundry" al este de la calle noventa y cuatro.

Nos costó mucho trabajo para que los patronos aceptaran unionarse.

Empecé a trabajar planchando cuellos y puños en el departamento de camisas de hombre, en unas máquinas grandísimas, de lunes a sábado, de ocho de la mañana a siete de la noche. Mi sueldo era doce pesos semanales. Los "laundries" no tenían unión y los patronos podían hacer lo que ellos quisieran.

Lunes y martes teníamos que trabajar hasta las ocho. Los días feriados teníamos que trabajar medio día. En el verano era que yo más sufría, el trabajo por un lado y el calor por otro. Cuando la temperatura estaba afuera a noventa grados, dentro del "laundry" estaba a más de cien. Yo sudando en medio de aquellas dos máquinas pero ¿qué podía yo hacer? Nada, sino seguir mi tarea para asegurar mi trabajo. La depresión azotaba el país y no se encontraba trabajo, y el que lo tenía aunque fuera ganando poco tenía que asegurarlo.

El trabajo de los "laundry" ha sido siempre lo más seguro, aunque lo más duro. Antes de que los trabajadores empezaran a luchar por unionar a los que trabajamos en los "laundries", el presidente para aquel entonces pasó una ley llamada N.R.A. (National Recovery Act), la cual prohibía a los patronos que pagaran menos de catorce pesos a sus empleados. Siempre recuerdo a ese gran presidente Roosevelt.

Llegó la lucha de pelear por la unión. Nos costó mucho trabajo para que los patronos aceptaran unionarse. Nos amenazaron con dejarnos sin trabajo, pero nosotros los empleados seguimos la lucha hasta que vencimos.

En el mil novecientos treinta y seis quedamos unionados y todo empezó a arreglarse, pero no todo fue muy fácil pues después los patronos no nos querían dar vacaciones y pagarlas. Después de varios años todo fue mejor. No trabajábamos días feriados ni sábados y si lo hacíamos nos tenían que pagar doble.

Seguí trabajando fuerte desde el mil novecientos treinta hasta el mil novecientos setenta cuando me retiré del trabajo. Ya para este tiempo yo ganaba alrededor de más de doscientos pesos semanal y un mes de vacaciones pagas.

READING

La persona humilde de Puerto Rico

POR CARMEN CLEMENTE

La persona humilde de mi patria era persona de buen corazón. Cuando ellos hacían almuerzo lo que se hacía llamar a la vecina para darle un plato de comida. No le importaba que la vecina tenía también que comer, pero eso era una costumbre que todo puertorriqueño de buen corazón y humilde tenía de costumbre.

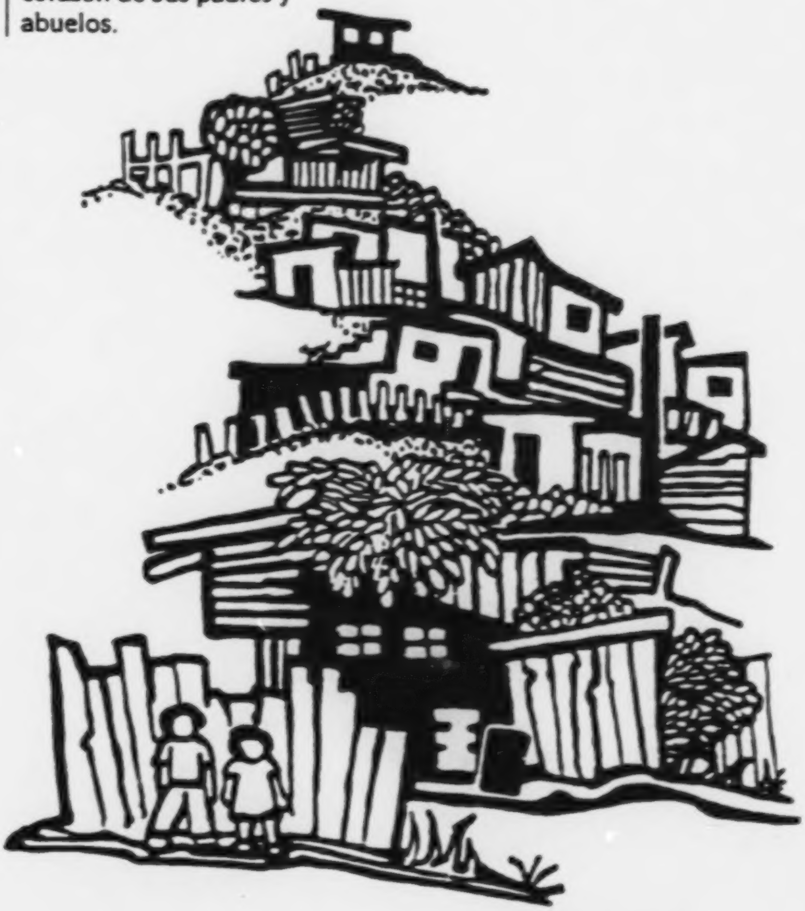
Llegaba el mes de diciembre que era el de navidad y todas la casas tenían un pedazo de carne de cerdo. Porque si se mataba un cerdo, se repartía con la vecina. El que tenía su siembra, como gandules, guineo, yautia y batata, también repartía con los vecinos. Y el arroz con gandules, los chicharrones, la yautía y los pasteles no faltaban en la mesa de los puertorriqueños en ese día de navidad. Y no había que gastar tanto dinero como lo que hay que gastar hoy en día.

Recuerdo mis años de infancia, ver tanta bondad que había en los corazones de las personas humildes que hoy en día no lo hay. Ahora lo único que se acostumbra es el que tiene cerdo va para la casa y recoge la comida de cerdo y cuando llega la fecha tan sagrada que es la navidad, mata un cerdo y se lo reparte a las personas durante el año. Pero el tiempo tenía que cambiar con tanto que ha subido el costo de la vida.

Pero todos los puertorriqueños como los extranjeros que llegan a Puerto Rico saben que allí no se muere de hambre porque siempre hay personas de buen corazón que heredan la humilidad y el corazón de sus padres y abuelos.

Que viva Puerto Rico y todos los países de habla hispana. Gracias.

-Reprinted from: Carmen Clemente, "La Persona Humilde de Puerto Rico," in *Nuestras Vidas: Recordando, Luchando y Transformando*, produced by the Programa de Educación Popular de El Barrio, June 1987. Translated by C. Sunshine



Artist: *Rini Templeton*

CRUCE DE VIAS

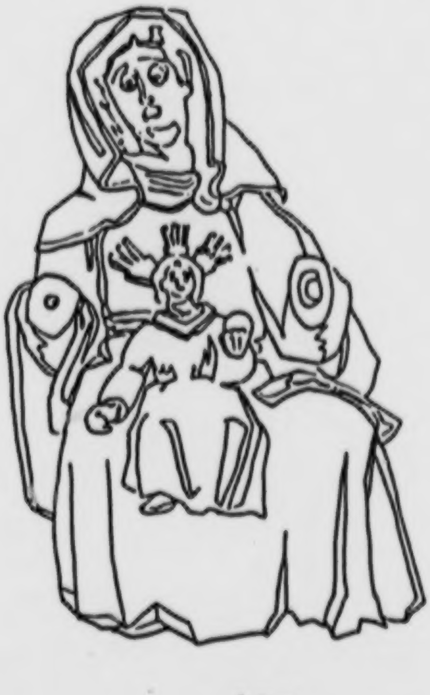
por Victoria Gilbert

FILOSOFIA

El aprendizaje de una lengua extranjera debiera de ser natural, como el aprendizaje de la primera lengua. En algunas situaciones donde el profesor se encuentra con un texto y un mandato para enseñarlo, esta filosofía está en contra del currículo deseado. Sin embargo, cada profesor suele tener un poco de flexibilidad en vista de su propia aula que le permite introducir de vez en cuando actividades con el efecto de las siguientes. En "Cruce de Vías" la lengua se aprende a través de actividades divertidas y memorables. Los alumnos juegan un papel mas importante en su propio aprendizaje y el profesor les facilita la adquisición de la lengua, dándole a cada alumno, una oportunidad para desarollar su capacidad verbal y oral en un proyecto individual que contribuye a un producto final de la clase. El profesor tiene tres formas de preguntas que le puede hacer al alumno para tasarlo; recitativa, analítica, y generativa. En general cuando empezamos con algo nuevo, enseñamos al nivel recitativo, y preguntamos sobre vocabulario o gramática para averiguar si el alumno tiene la capacidad para hacer el trabajo avanzado. Al siguiente nivel cognativo, está la pregunta analítica, que exige del alumno una comparación, o investigación para proveer una respuesta. Al final, lo más exigente es la pregunta generativa. Esta forma puede servirle a un alumno y no a otro, según sus estilos de aprendizaje. (Para algunos es la única forma de asegurar su participación.) La pregunta generativa le impone un reto al alumno para que cree algo nuevo de lo conocido.

El contenido de las lecciones es igual de importante que las destrezas que cada lección desarrolla. La geografía, la religión, la historia, las matemáticas, la música, y el arte son las disciplinas que toman el foco en esta unidad. Es importante integrarlas como ocurren en la vida. Así tienen mas sentido. En este mundo cada día mas hispano, el conocimiento de las culturas de Puerto Rico, México, y de la República Dominicana es elemental para asegurar una buena educación de lengua española y la cultura de la gente de hablahispañol. Sus raices y sus ramas se extienden dentro de nuestra vida quotidiana mas y mas. (Como yo enseno en un colegio católico, tengo la libertad de presentar los santos como heroes y modelos para mis alumnos, si usted está en un colegio público será mas importante ubicar esta lección dentro del contexto cultural de la vida hispana.)

Cuanto ante posible es importante usar los recursos de la comunidad. Si hay una botánica cerca, o un padre que pueda ser entrevistado como cliente de botánica, tome la ventaja y haga el efuerzo para incluir todos en los estudios de la cultura ajena o indígena a la vida de los alumnos.



PLAN: **Fiesta de Loíza Aldea**

ESTUDIANTES:
edad/grado: 13-14 años/octavo
experiencia en español: un año
duración de la unidad: un mes

OBJETIVOS: Desarrollar las destrezas artísticas (manuales y musicales)

LENGUAJE: vocabulario: La canción del vejigante y las partes del cuerpo. (Un vejigante es un diablo que une la tradición de máscaras africanas con el significado de los cuernos de un toro/diablo español).

CONTENIDO: La cultural del festival

MATERIALES:
realia o manipulativos: instrumentos musicales, máscaras africanas o caribeñas.
dibujos, fotos o láminas: libros con fotos de carnaval.
provisiones: periódicos, pegamento de papel de pared, tijeras, pintura de lata spray, masking tape, posterboard

ACTIVIDADES:
1. Ver un video de Plena y Bomba.
2. Escuchar la canción del vejigante y aprenderla.
3. Hacer la máscara.
4. Tocar los instrumentos. Después de estudiar el vocabulario, los alumnos pueden jugar a la "Concentración" con fichas que tengan gráficas de los instrumentos, para practicar el vocabulario.
5. Jugar el juego del vejigante. Unos alumnos son vejigantes y intentan evitar a los otros usando los cuernos para dar miedo. Los otros alumnos tienen que marcar al traje de los vejigantes con polvos de tiza por dentro de una media vieja. (los knee-hi's)

EVALUACION: 1. Presentación del festival para la escuela y comunidad.

PLAN: **La Botánica - *Voces de Puerto Rico* - "Rafael Rodriguez"**

ESTUDIANTES:
edad/grado: 13-14 años/ Octavo
experiencia en espanol: Segundo año de estudios
duracion de la unidad: un mes

OBJETIVOS: Integrar los conceptos de las dos religiones (Yoruba y Católica) dentro de la creación de una botánica escolar.

LENGUAJE: vocabulario: ver lecciones individuales

CONTENIDO: La botánica en la vida del hispano: el papel del santo, las recetas botánicas, y las creencias populares.

MATERIALES:
realia o manipulativos: hierbas, santos
dibujos, fotos o láminas: libros de recetas
provisiones: frascos para las recetas, papel y rotuladores para hacer los anuncios.

ACTIVIDADES:

1. Leer "Rafael Rodriguez." (Voces de Puerto Rico, Nat'l Textbook Co.) Discutir con los alumnos la existencia de la brujeria, la suerte, el poder de la fe.
2. Selección y fabricación de una receta con un anuncio deletando los poderes curativos de la receta.
3. Integrando destrezas matemáticas con la lengua hacer un plan de negocio para abrir una botánica; crear un apeo para una investigación de interés en una botánica dentro de la communidad, calcular del costo de inversión.
4. Escribir una columna de periódico con preguntas para un santero y consejos segun un santero.

EVALUACION:

1. En grupos pequeños, escribir y actuar en un drama, un problema que se resuelve en una botánica. (Hacer un video.)

PLAN: ABCedario de los Santos de la Religión Católica

ESTUDIANTES:

edad/grado: 13-14 años/Octavo
experiencia en español: conocimiento del imperfecto y el pretérito.
duración de la unidad: 4 horas / una semana con una noche de deberes para illustrar el santo

OBJETIVOS:

Desarrollo del uso del los verbos en el pretérito y el imperfecto, conocimiento de los santos y su función en la vida hispañola.

LENGUAJE:

vocabulario: Patrón de, miráculo, nació, murió, fué, visito, martirio, fundó, escribió, era, estaba, rezaba, etc.

frases y estructuras: dió su vida a/por

CONTENIDO:

biografías de los Santos

MATERIALES:

realia o manipulativos: santos de palo
dibujos, fotos o láminas: libros de arte con cuadros de santos, diapositivos de "Santos de Palo"
provisiones: papel para escribir y papel de colores para montar las biografías, papel contact claro para proteger los trabajos. Estilopor, tinta, papel blanco de calidad buena, rodillos, bandejas planas para la tinta.
otro: antologías de santos, cualquier agenda hispana que tenga las fiestas de los santos. Las leyendas de *Los milagros de Nuestra Senora de Monserrate*, y de *La Virgen de Guadalupe*

ACTIVIDADES:

1. Visitar la biblioteca o traer a clase libros que hablen de las vidas de los santos. Es posible que una iglesia tenga ediciones en español.
2. Escribir una biografía de la vida de un santo, usar la guía. Luego el alumno hará correciones según los comentarios del profesor.
3. Presentación por el profesor o un alumno sobre un santo tallado.
4. Hacer una ilustración o modelo de un santo. Vea hoja de instrucciones.

EVALUACION:

1. Con la clase, escribe preguntas de intrevista sobre los santos. Entonces, los estudiantes pueden compartir su biografía con uno o dos otros estudiantes. El/la estudiante que escucha tiene que preguntar las preguntas de intrevista antes que escuchar la biografía.
2. Última versión de la biografía

PLAN: *Los espíritus de mi tía Otilia* por R. García

ESTUDIANTES:

edad/grado: 13-14 años/ octavo

experiencia en español: Primera experiencia con el imperfecto, después de haber estudiado el pretérito.

duración de la unidad: 5 horas/ tres para leer el cuento, dos para los estudios de vocabulario y gramática.

OBJETIVOS: Introducción a los usos del imperfecto, conocimiento del aspecto supersticioso de la gente hispana.

LENGUAJE:

vocabulario

la mujer principal
el problema
el autor
el título
pedazos
cuerpo
ojos
demonio
isla
brazos
piel
sombrero
pelos
ventana
mano
asombro
pies
suelo
asustado
el hombre principal
los personajes
el ambiente
la resolución
rompecabezas
dientes
huesos
cabeza
alta
dormido
casa
cama
flaca
espíritus
piernas
correr
temblar
oídos
goma de mascar

frases y estructuras: antes de, acerca de, de pronto, átraves de, a pesar de que, ponerse los pelos de punta, tratar de poner en orden

CONTENIDO: Cuento de la visita de un tía bruja que se desvaniz por la noche y espanta al niño.

MATERIALES:

realia o manipulativos: rompecabezas hecho con un dibujo o con una foto de una señora laminada en cartón y recortado.

dibujos, fotos o láminas: cartas postales de P.R.

provisiones: fotocopias del libro sin las traducciónes en inglés.

otro: una cesta de plástico con tenedores y otros efectos para producir los sonidos, palitos con fichas que llevan los símbolos del mapa del cuento.

PREPARACION: Antes de leer el cuento, el profesor debiera preparar a los alumnos para el vocabulario del cuento. Con fichas que indican objetos o expresiones dramáticas los alumnos pueden adquirir bastante vocabulario para comprender el cuento. Según el nivel de ellos, tendrán que hacer mas o menos práctica.

ACTIVIDADES:

1. Primera lectura, el profesor lée el cuento en voz alta con drama.

2. Preguntar a los alumnos cuáles son los elementos del cuento según los símbolos del mapa del cuento (personajes, lugar, secuencia, etc.). Como reconocimiento de su contribución a la discusión, se le dará a cada alumno que conteste mejor, una ficha con el símbolo que corresponde a su contestación.

(Es posible que haya una interpretación de más de un problema y resolución antes del fin del cuento, prepare más de uno, para estos dos símbolos.) Repasar el vocabulario con la ayuda de las imágenes gráficas. Después un alumno puede practicar su lectura oral, mientras el profesor selecciona a otros para actuar silenciosamente el sentido del vocabulario.

3. a. Preparación: Como tareas (si quiere conservar tiempo en clase) o en la clase durante la segunda lectura, circular los verbos.

b. En la tercera lectura el profesor lee el cuento parando en cada verbo para mirar a los alumnos. Ellos mientras tanto estudian los verbos y cuando para el profesor, le dan una señal según el tiempo del verbo. Si reconocen la terminación como el pretérito levantan un dedo, si es el imperfecto levantan dos. De este modo el profesor puede ver quién se sabe las terminaciones, y si hay alguna duda usar el ejemplo del texto para discutir el uso determinado. Luego, pueden hacer un esquema de los verbos en el pretérito y el imperfecto.

4. Lectura dramática con efectos de sonido. Los sonidos son: 3 golpes, un cama sacudida, el estrépito de cucharas (los huesos), dientes que castañean, un salto de la cama, colocando los pedazos del cuerpo, y nalgadas.

5. Relatar por escrito el cuento usando la técnica de cuadros separados, al estilo "Comic-book."

6. Relatar las supersticiones culturales según sus orígenes para comparar las culturas.

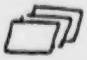
EVALUACION:

1. Relatar una pesadilla o una superstición usando el pretérito y el imperfecto. Un buen párrafo será suficiente. Léalo a un(a) amigo(a).

2. Hacer un librito de un cuento basado sobre la pesadilla o superstición como si fuese verdad. Vea el plan abajo

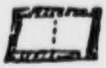
PARA HACER UN LIBRITO

①
COGER a) unas hojas de papel blanco



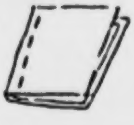
b) una hoja de papel de color

② PEGAR una hoja de papel blanco a la de color (la blanca será más pequeña)



③ DOBLAR varias hojas blancas dentro del librito

④ GRAPAR las hojas nuevas dentro del librito



⑤ Despues de pasar vuestros cuentos a limpio RECOPIAR dentro de las hojas blancas

Colorín colorado este cuento se ha acabado

⑥ NO TE OLVIDES DE PONER
a) EL TÍTULO
b) LUGAR DE PUBLICACIÓN
c) FECHA DE PUBLICACIÓN
y al final
d) FIN

LISTA DE SANTOS, CREENCIAS POPULARES Y ESPIRITUALES, Y EJERCICIOS DE CONVERSACION Y DRAMATIZACION

Michele Solá

I. La Virgen de Monserrate

A. El cuento de Don Girardo González

Se cuenta que en 1544 en un pueblo en el sur de Puerto Rico, Don Girardo González trabajaba cortaba caña cerca de su finca. Fue atacado por un toro. Don Girardo se arrodilló y rezó y el toro quedó muerto. A Don Girardo se le apareció el imagen de la Virgen de Monserrate con el niño Jesús sentado en la falda. La Virgen sostenía un piñón y el niño llevaba un globo con la cruz encima.

B. El cuento de la hija de Don Girardo González

Se cuenta que la hija de Don Girardo González una vez se perdió en el bosque. Cuando la encontraron viva nadie podía creer cómo se había mantenido tan bien de salud y de espíritu. La niña les contó, "Una señora morena me traía de comer." La descripción de la "señora" coincide con la visión que tuvo el padre y con los cuentos de la Virgen de Monserrat que se revera cerca de Barcelona.

C. La construcción de la Hermita de Hormigueros

Se ha construido una hermita cerca del pueblo de Hormigueros y desde allí se ve la efigie de la Virgen (aunque ahora con tez blanca) en la cima de un monte. Para subir a la efigie hay que escalonar 100 peldaños, y muchos peregrinos lo hacen de rodillas.

D. Ejercicio de Conversación y Dramatización

Formar grupos pequeños y dramatizar lo siguente: Un/una joven se pierde en alguna parte de la ciudad de Nueva York (en el subway, en un estadio deportivo, en el Museo Metropolitano, etc.) Sus amigos, su familia, o su profesora se desesperan. Cuando encuentran a la persona perdida, está completamente bien y cuenta que La Virgen de Monserrate le ayudó de alguna forma.

II. San Antonio

A. El cuento de cómo el Niño descendió del Cielo

Se cuenta que San Antonio fue un santo muy religioso y bueno. Rezaba con tanta fé que una vez el niño Jesús descendió de cielo. En las figuras de San Antonio muchas veces el niño Jesús está sentado en un libro, la Biblia, que lleva el santo en la mano.

B. El cuento de cómo San Antonio ayuda a encontrar algo perdido

En muchas casas en las áreas rurales de Puerto Rico y en las comunidades puertorriqueñas fuera de Puerto Rico se pone a San Antonio en un lugar especial (cerca de la puerta) cuando no se encuentra algo perdido. A veces se usa también cuando hace mucho tiempo que no se reciben noticias de algún familiar.

C. El cuento de cómo San Antonio ayuda a los enamorados

San Antonio se encuentra de cabeza cuando se le quiere encontrar un buen novio o novia para uno de los jóvenes de la casa. Muchas veces va rodeado por velas una figura de San Antonio montado de cabeza en la mitad de un coco.

C. Ejercicio de Conversación y Dramatización

Formar grupos pequeños y dramatizar lo siguente:

1. Mericita ha perdido una de sus ovejas. Vuelve a su casa a contar esto a su familia. Ellos se ponen furiosos. Mericita decide visitar una viejita que tiene fama de poder solucionar problemas de este tipo. La viejita usa el santo de San Antonio para encontrar a la oveja.

2. Un/una joven se desespera por enamorarse. No encuentra novio ni novia en ninguna parte. Asiste a bailes, a partidos de beisbol, a fiestas para solteros y solteras, pero no conoce a nadie guapo, interesante ni divertido. Por fin escucha los consejos de su madre y San Antonio le ayuda a encontrar el amor ideal.

III. San Rafael

A. El cuento del padre de Tobias

Tobias era un niño que vivia en el monte de Puerto Rico. El padre de Tobias queda ciego repentinamente. Su hijo se desespera y sale al campo donde se encuentra con San Rafael. San Rafael escucha lo que le cuenta de su padre y lo lleva al niño al rio. Alli saca un pescado y lo entrega al pequeño, diciendo, "Coloca este pescado encima de los ojos de tu padre y verás un milagro." Tobias obedece y cuando pone el pescado encima de los ojos de su padre ve que recupera la vista.

B. Ejercicio de Conversación y Dramatización

Formar grupos pequeños y dramatizar lo siguente:

Un deportista sufre un accidente en que pierde el uso de uno de sus sentidos. Por ejemplo, una pelota le agarra a un beisbolista en la cara y pierde la vista, una tenista practica tanto que pierde sentido en una mano, un automivilista que es corredor de autos pierde el oido por el ruido que hacen los autos. Después de visitar cantidades de médicos sin éxito, decide seguir los consejos de un amigo que recomienda la ayuda de San Rafael.

IV. Santa Ursula y las Once Mil Vírgenes

A. El cuento europeo

Se cuenta que Santa Ursula y 11,000 vírgenes fueron violadas por los Hunos en Colón en 451 D.C.

B. El cuento del ataque a San Juan

Uno de los ataques contra San Juan por los ingleses tomó lugar en 1797. La victoria de las fuerzas puertorriqueñas (españolas en ese tiempo) se atribuye al obispo, gracias a su devoción a Santa Ursula.

C. El cuento de los huracanes

Cuando se oye el "coro de las 11,000 vírgenes" en el horizonte esto predice la llegada de los huracanes. El una señal que indica cualquier preparación para los vientos y aguaceros que vendrán pronto.

D. Ejercicio de Conversación y Dramatización

Formar grupos pequeños y dramatizar lo siguiente:

1. Escena histórica: Una caravela inglesa se encuentra en las aguas del Caribe cerca de San Juan, Puerto Rico. El obispo de San Juan toca las campanas de la catedral y pide a todos que ofrezcan sus devociones a Santa Ursula. Una señora muy humilde organiza a un grupo de mujeres. Primero discuten las maneras en que pueden asustar a los ingleses, usando las cosas más simples. Luego deciden prender velas y pararse a lo largo de la costa, ofreciendo sus devociones a Santa Ursula. ¿Qué piensan los ingleses?

2. Escena futurística: Un grupo de puertorriqueños observa la llegada de un buque de marcianos en un lugar retirado de la isla. No hay tiempo para pedir ayuda a otras personas. Solos deciden pedir la ayuda de Santa Ursula.

3. Escena popular: Hay una fiesta en que se baila bomba y plena y todo el mundo se divierte bastante. De repente, uno de los participantes anuncia que oye un "coro" y que pronto sufrirán los efectos de un huracán. Se organizan para advertir a los pobladores que se preparen.

BIBLIOGRAFIA

Boyd, E. y Noguez, S.H., Realidad y Fantasia "La Virgen de Guadalupe" p.76-83, Amsco School Publications, Inc., New York 1984 (ISBN # 0-87720-525-6)

De Paola, T., Nuestra Senora de Guadalupe, Holiday House, New York, 1980 (ISBN #0-8234-0374-2)

Edita Salud Hoy, Inc. "Plantas Medicinales", Natusalud, Numero 69-70, Ave. Winston Churchill # 297, El Senorial, Rio Piedras, Puerto Rico 00926. (809) 761-4210

Figueroa, I. & Claudio, V., Hablame de Puerto Rico: Libro de Colorear, 1989, Box 31005, 65th Inf. Sta. Rio Piedras, Puerto Rico 00929 (809) 763-3890

Forey P. & Lindsay, R., Plantas Medicinales,(Libros Cupula), Ediciones CEAC, Peru, 164 - 08020 Barcelona, Espana, 1989

Garcia, R., Los Espíritus de Mi Tía Otilia, Childrens Book Press

Hagos y Benedetti, M.D., ¡Hasta los baños te curan!, Waterfront Press, New Jersey, 1991, (ISBN #0-943862-47-7)

Martinez-Santiago, A. y Muckley, R., Leyendas de Puerto Rico, "Los milagros de Nuestra Senora de Monserrate" p.18 - 22, National Textbook Company, Illinois, 1988, (ISBN# 0-8442-7275-2)

Overholt, K., Voces de Puerto Rico, National Textbook Company, Illinois 1991

Tavares K., J-T., Los Indios de Quisqueya, Ediciones Taller, Isabel la Catolica 309, Santo Domingo, Republica Dominicana, 1988

Schnitzer, R., Las Virtudes de las Plantas, Elfos Edicions, Milanesat, 21-23, Barcelona 17, Espana, 1985 (ISBN # 84-85791-33-9)

Ibid, Los Secretos de las Hierbas, Elfos Edicions, Milanesat, 21-23, Barcelona 17, Espana

BIBLIOGRAFIA

Alegría, Ricardo. **La Vida de Jesucristo Según El Santero Puertorriqueño Florencio Cabán.** Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico Y El Caribe, 1983.

Art Resources for Teachers and Students. **Beliefs of the Lower East Side.** 1987-88 School Year Calendar. (32 Market Street, NYC 10002)

Curbelo de Díaz, Irene. **El Arte de los Santeros Puertorriqueños.** Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1986.

Curbelo de Díaz, Irene. **Santos de Puerto Rico.** Museo de Santos, 1970.

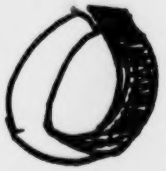
Clubok, Shirley. **The Art of the Spanish in the United States and Puerto Rico.** Macmillan, 1972.

Museo del Barrio. **Santos de Palo.** 1979.

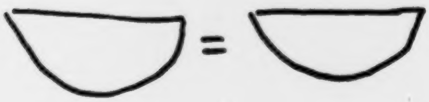
Museum of American Folk Art. **Santos de Palo: Household Saints of Puerto Rico.** Teacher's packet available August, 1991.

Para hacer la mascara del vejigante.

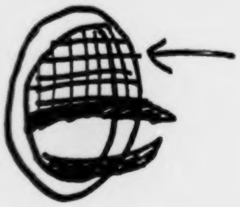
① cortar el papel y hacer un circulo en tu cara.



② Cortar la boca (el hocico) del vejigante. Usar dos pedazos iguales en forma de media-luna.

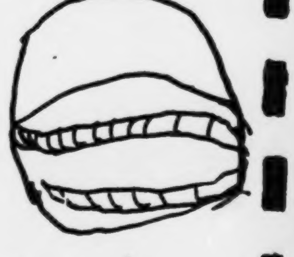


③ Colocar las media-lunas para hacer la boca y medir para hacer la frente.



④ Enrollar varios períodicos para hacer los cuernos y pegarlos en la mascara

⑤ Hacer los labios de la boca.



⑥ Empezar a cubrir el superficie de la mascara con papier-mâche.

Literatura Infantil

FLESNEWS

NATIONAL NETWORK FOR EARLY LANGUAGE LEARNING

Volume 6, Number 1 Fall 1992

Children's Literature: Three Puerto Rican Stories

Mari Haas
Teachers College
Columbia University
New York, New York

Había una vez y dos son tres. . . and so Spanish stories from Puerto Rico begin. Authentic children's literature is an invaluable part of elementary school foreign language programs. The use of stories, folktales, and legends can help create a rich context for language learning. Developing a love for literature, which is a goal in most elementary school classrooms, can be encouraged in the foreign language classroom through the use of children's literature. The joy of stories can be experienced by both students and teachers. In this article, three Puerto Rican stories will illustrate how authentic literature can be used with young students in a foreign language program.

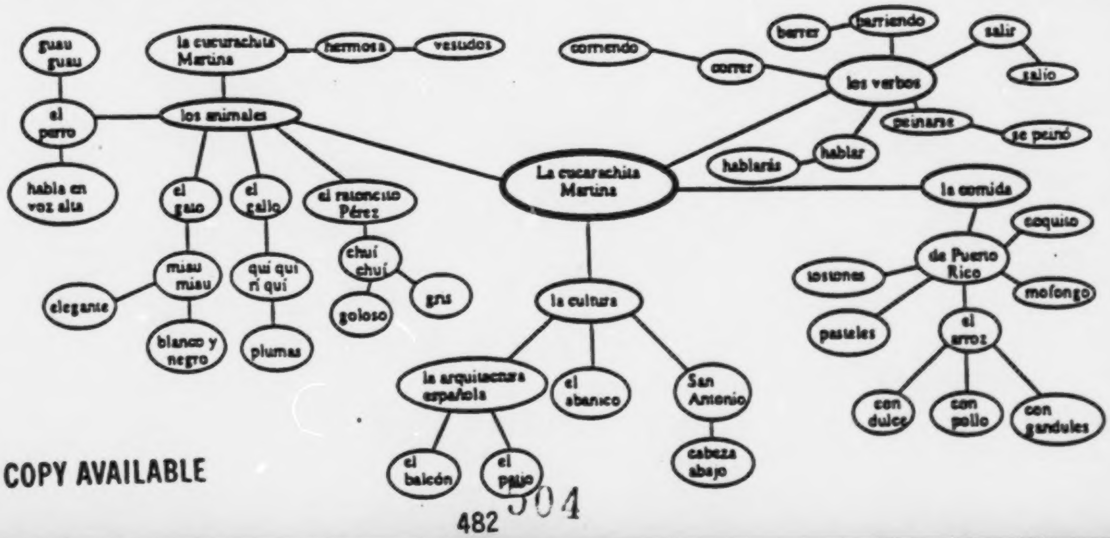
The first step in planning for teaching through literature is to read a story many times to yourself. Choose a story that you love and that has many possibilities for language learning. Think about the vocabulary, language structures, and content you would like to teach through the story. Make a web of all of the possibilities (see Figure 1). What language needs to be pretaught? What methods will you use to do this? How will you "teach" the story? What follow-up activities will extend the language and content learning? If necessary, simplify the storyline to fit the language level of your students.

Puerto Rico is a rich source of authentic literature and folklore. There are many rhymes, chants, songs, and games that depict the history and culture of this small Caribbean island. *Atariba y Niguayona*, *La cucarachita Martina*, and *La cama anticuada* are three examples of stories to use as the basis for Spanish lessons. The literature combined with the Spanish language vocabulary and structures used in the stories can be the content and context in which Spanish is learned. We will begin our literary journey during pre-Columbian times when the island of Boriquen (Puerto Rico) was inhabited by the native Taíno people.

Atariba y Niguayona is the story of a young Taíno girl, Atariba, and her friend, Niguayona, who live in a small village on the island of Boriquen. One day, Atariba becomes ill and even *el bohique*, the village healer, is not able to help make her better. Niguayona, very much concerned about his friend, sets out on a journey to find *el caimoní*, a tropical fruit. He is guided by *un papagayo verdidorado*,

(Continued on page 9)

Figure 1: Web of Possible Teaching Activities


guau guau
la cucurachita Martina
hermosa
vestidos
el perro
los animales
habla en voz alta
el gato
el gallo
el ratoncito Pérez
miau miau
qui qui ri qui
chuí chuí
elegante
blanco y negro
plumas
goloso
gris
La cucarachita Martina
la cultura
la arquitectura española
el abanico
San Antonio
el balcón
el patio
cabeza abajo
corriendo
correr
barrer
barriendo
salir
salió
los verbos
peinarse
se peinó
hablar
hablarás
la comida
coquito
de Puerto Rico
tostones
mofongo
pasteles
el arroz
con dulce
con pollo
con gandules

BEST COPY AVAILABLE

a green-gold parrot, who advises him that only this fruit will cure Atariba. Niguayona makes his difficult way into the forest and across a river. Finally he finds the fruit and returns to the village just in time to save the dying Atariba.

This story has many possibilities for lessons that combine learning the Spanish language with the history, geography, and culture of what is now the island of Puerto Rico. The important vocabulary can be taught through Total Physical Response (TPR) before the story is shared with the students. They can point to, touch, or pass pictures or objects, such as *la hamaca* (hammock), *el bohique* (the village healer), *la trompeta de caracol* (conch shell trumpet), *el papagayo verdidorado* (the green-gold parrot), *la torta de casaba* (bread made from yuca), *el árbol caimoní* (a tropical fruit tree), *el bosque* (the forest), *Yucaju* (a Taíno God), *la anona* (tropical fruit), and *el río* (the river).

Once the story has been read to the class, the main events can be written on sentence strips and sequenced. Depending on the level of the students, this could be done as a whole class activity or in small groups with each group sequencing the story or parts of the story. Students can then draw pictures or paint murals of the events. The pictures can be used to write or talk about or as the illustrations for a book. A story map (see Figure 2) showing the characters, setting, problem, main events, and conclusion of the story can be created. As the students become more knowledgeable about the story, it can be read to them again and again, acted out, or made into a big book by the class. For younger or less experienced language students, the storyline can be simplified and even made into a big book by the teacher.

Older students can plot on a map of the island the route they imagine that Niguayona took. A geography lesson comparing pre-Columbian Boriquen and Puerto Rico today would fit in well here. The animals and vegetation of the tropical rainforest can be studied. Graphs comparing the clothing, shelter, and food of the Taíno with that of the students can be created. Children can make the maracas used at the end of the story to celebrate Atariba's good health, taste *casaba* bread and guava fruit or paste, or practice colors and numbers by making the patterned shell necklaces worn by the Taíno people, or by participating in a shell pair activity (see Figure 3, page 10).

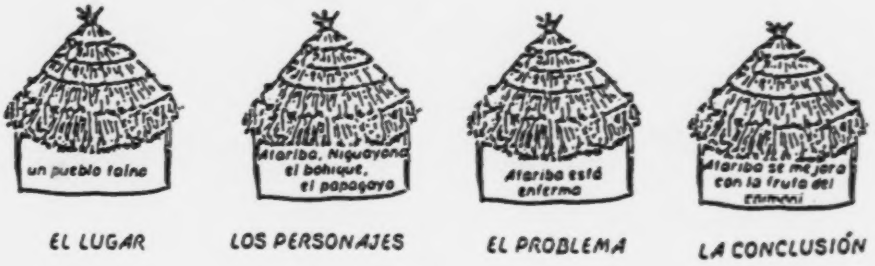
A second story, *La cucarachita Martina* (or *Pérez y Martina*), is the tale of a cockroach (Martina) searching for *un novio*, a husband. The story takes place during Spanish colonial times in Puerto Rico. (In other Latin American countries the same theme is found in stories about *la hormiguita Martina*.) There are three books that tell the story of Pérez and Martina. The simplest version, which is found in a series of bilingual folktales, is called *Pérez y Martina*. Another version told by Pura Belpré and originally published in 1931 is available again and has a very Spanish flavor. A recent publication called *La cucarachita Martina*, by Rosario Ferré and beautifully illustrated by María Antonia Ordoñez, includes many references to the culture of Puerto Rico.

The story is about Martina, who makes herself beautiful and sits on her balcony waiting for suitors. Many animals pass by and ask her to marry them, but she refuses until *el ratoncito Pérez* (Pérez the mouse) arrives. As Martina is getting ready for the wedding, she decides to make *arroz con dulce* (sweet rice) for her love. The gluttonous Pérez smells the delicious aroma and, trying to steal a taste, falls into the pot.

The story is perfect for reading to children. It is repetitive and predictable until the end when Pérez falls into the *arroz* pot and dies. You may not want to use this ending with young students. Another ending would be to have Pérez call all of his friends to get him out, or finish the book with the question, "What do you think happens now?" and ask the children to write their own ending.

It is important when using literature with children that many different types of stories be shared so that the students see examples of diverse characters and their roles. This story might be seen as promoting stereotypical gender roles. Although Martina does place a lot of emphasis on physical attractiveness and primps for her suitors, she is also a very strong woman, in charge of her destiny. The other animals also have distinct characters that can be discussed. What is it about Pérez that Martina likes? How would the story change if Pérez had decided to cook for Martina?

Figure 2: A Story Map for *Atariba y Niguayona*



Again, this story abounds with possibilities for language and culture lessons. There are many action verbs, such as sweeping, running, and stirring, that can be practiced through role play before reading the story. There are numerous cultural elements, including the Spanish colonial architecture with a *patio* (patio) and *balcón* (balcony), a reference to *San Antonio* (Saint Anthony), a Spanish fan, the sounds of the animals, and the *arroz con dulce* (sweet rice), that could spin off into whole units. Students can graph and compare the different shelters in Puerto Rico throughout history from the caves and *bohíos* (native huts) of the native people to the colonial houses, *casitas* (houses) of the *jíbaros* (country people), and the modern skyscrapers. A study of the Puerto Rican *santos* (saints), including their helping powers and the sayings associated with them would be very interesting but may not be appropriate in all classes. Students can add new animals to the story, learn the sounds they make, and classify where these animals live. And, of course, the story can be acted out, sequenced, and illustrated.

Preparing *arroz con dulce* would be a simple and delicious cooking activity for the class. The recipe can be written on chart paper depicting each ingredient with a picture (see Figure 4, page 11). TPR can be used to familiarize the students with the ingredients and the verbs involved, such as stirring and cutting, before the actual cooking takes place. After the *arroz con dulce* has been made and eaten, the students can graph the ingredients they like and those they don't care for. Another graph could contrast typical desserts in Spanish-speaking countries, such as *flan* (custard) and *merengue* (meringue) with those in the United States, such as fruit, pie, and cookies. Ice cream might go in both columns!

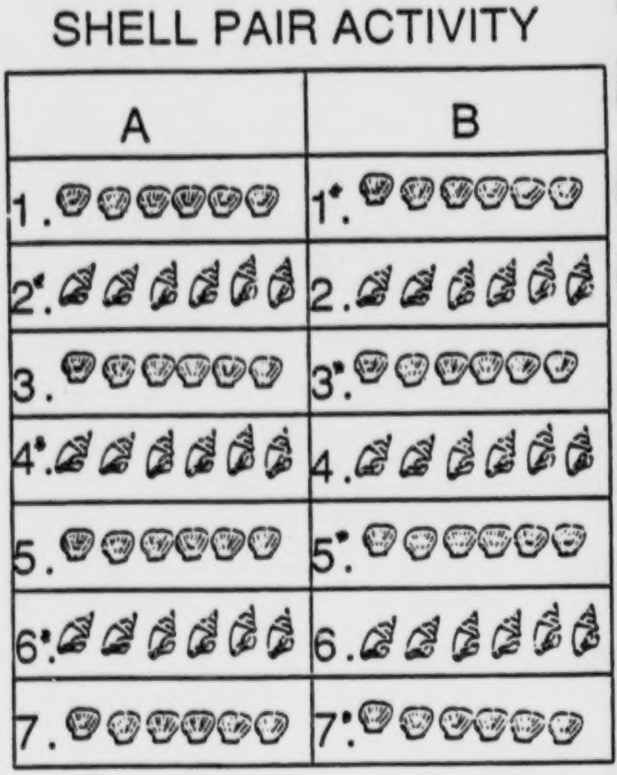
The third story, a fun, repetitive animal tale, is called *La cama antiucuada*. It is a very simple Puerto Rican folktale, published in English as *The Bed* and included in the book *The Fox and the Rabbit* by Pura Belpré.

> There was once a little old woman who had a little boy. She brought him up under an old-fashioned bed.
>
> But when the bed squeaked, the little boy was afraid and cried, "Booh, Booh."
>
> And the little old woman ran to him and said, "Don't cry, little boy. It's only the sound of this old-fashioned bed." (p. 33)

As the story continues, the little old woman gives the boy a series of live animals to keep him company so that he won't be afraid of the sound of the bed. Each animal makes a distinct sound and each sound is repeated when the bed squeaks. The story ends when the little old man comes home, lies down on the bed, and when it squeaks he cries, "Ah, Meeeeeee," which starts the chorus of animal sounds. At the same moment the bed breaks:

> And the old man fell out.
> And it bruised the little pig.
> And pinched the little mouse.
> And scratched the little cat.
> But the little dog escaped.
> And the little boy was saved.

Figure 3: Shell Pair Activity (Shell Activity Diagram)



(Shell Pair Activity Instructions)

1. Cut the A/B pairwork sheets in half.
2. Divide the class into pairs.
3. Designate one student Partner A and the other B.
4. Give out the A/B pairwork sheets to the correct partner.
5. Ask all of the Partner A's to color the shells in lines 2, 4, and 6 (because they have an * next to the numbers) in a pattern of his/her choice. (The coloring needs to be done in secret, without the partners seeing the patterns the other is coloring!)
6. Ask all of the Partner B's to color the shells in lines 1, 3, 5 in a pattern of his/her choice.
7. Begin the pair activity. Partner B starts, because of the * next to the #1. Partner B "reads" his/her shell pattern to Partner A, and Partner A colors in the shells according to what Partner B says. (For example, Partner B might say, "*En número uno, tengo una concha azul, una concha roja, una concha azul, una concha roja, una concha azul, una concha roja*.")
8. Partner A then "reads" his/her pattern in #2 to Partner B and Partner B colors in the shells.
9. At the end of the activity, the Partners compare their sheets to see if they are the same.

> And the little old woman was so very
> brave that she just sat on the floor
> and laughed until she shook. (p. 35)

This story is an easy one to translate back into Spanish. It is an excellent story for involving young students in the dialogue. After the students are familiar with the story, they can act it out. Pictures of the animals designed and colored by the students can be displayed as each animal speaks. (More animals can be added if necessary for all of the students in the class to have a part.) The pictures can eventually be the basis for a big book. These activities can be the introduction or conclusion of a unit on animals, sorting and classifying where each animal lives, how and where they move, and what colors, patterns, or body coverings they have. A graph comparing the animals that live in Puerto Rico and the animals that live near the students could also be created.

It is becoming easier and easier to find authentic Spanish children's literature today. Bookstores often have special sections of books in Spanish. Several companies have catalogues for ordering books. Exhibitors at foreign language conferences have an increasingly better selection of children's books. Many libraries also include collections of books in Spanish or folktales from Spanish-speaking countries that can be adapted. The magic world of stories can add a new dimension to language learning. *Colorín Colorado estos cuentos se han acabado.*

Notes: Some ideas for *Atariba y Niguayona* were adapted from the classroom of Maria Elena Verdesoto, The Dual Language Program, CSD #3, PS 191, Manhattan, NY.

La cama anticuada is the title given to the story *The Bed* told bilingually by storyteller Nina Jaffe.

Mari Haas is the director of Project SALTA (Spanish through Authentic Literature and Traditional Art [of Puerto Rico and the Dominican Republic]). The project is funded by the National Endowment for the Humanities and the William H. Donner Foundation.

References

Belpré, P. (1977). *The fox and the rabbit.* New York: Eliseo Torres.

Belpré, P. (1991). *Péret y Martina.* New York: Penguin Books.

Ferré, R. (1990). *La cucarachita Martina.* Río Piedras, Puerto Rico: Ediciones Huracán. (Available from Bilingual Publications Company, 270 Lafayette Street, New York, NY 10012.)

Herrmann, M. E. (1988). *Fábulas bilingües, Péret y Martina.* Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Montañez, M. (1986). *Coco.* New York: ARTS Inc.

Rohmer, H., & Rea, J. G. (1988). *Atariba y Niguayona.* San Francisco: Children's Book Press.

Sources for Children's Books in Spanish

ARTS Inc., 32 Market Street, New York, NY 10002 (212-962-8231).

The Bilingual Publications Company, 270 Lafayette Street, New York, NY 10012 (212-873-2067).

Children's Book Press, 1461 Ninth Ave., San Francisco, CA 94122 (415-655-3395).

Eliseo Torres and Sons, 1164 Garrison Ave., Bronx, NY 10474 (212-589-8300).

Lectorum Publications, Inc., 137 W. 14th Street, New York, NY 10011 (212-929-2833).

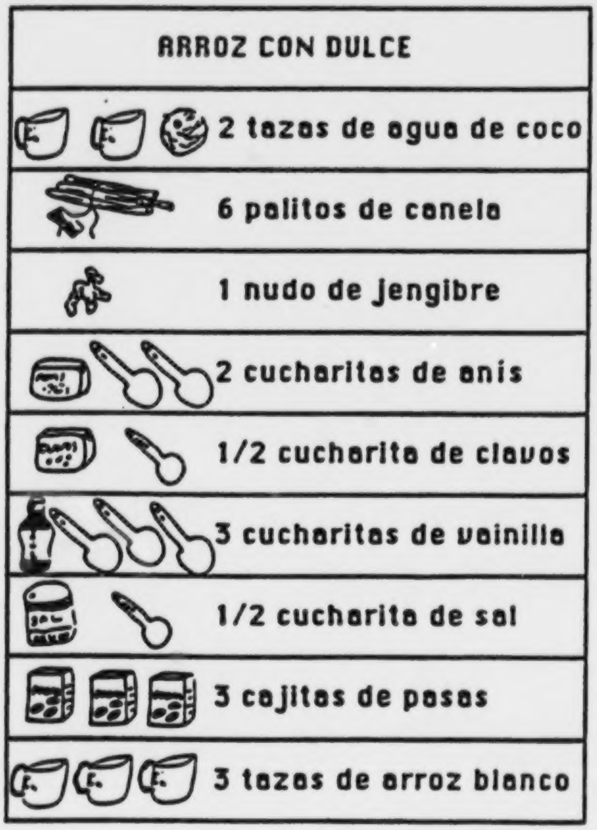
Mariuccia Iaconi Book Importers, 1110 Mariposa, San Francisco, CA 94107 (415-255-8193).

The National Textbook Company, 4255 W. Touhy Ave., Lincolnwood, IL 60646-1975 (800-323-4900).

The Bankstreet Bookstore, 2875 Broadway, New York, NY 10025 (212-678-1654).

The Teachers College Bookstore, 1224 Amsterdam Ave., New York, NY 10027 (212-678-3992).

Figure 4: Recipe for *Arroz con Dulce*



ARROZ CON DULCE

2 tazas de agua de coco

6 palitos de canela

1 nudo de jengibre

2 cucharitas de anís

1/2 cucharita de clavos

3 cucharitas de vainilla

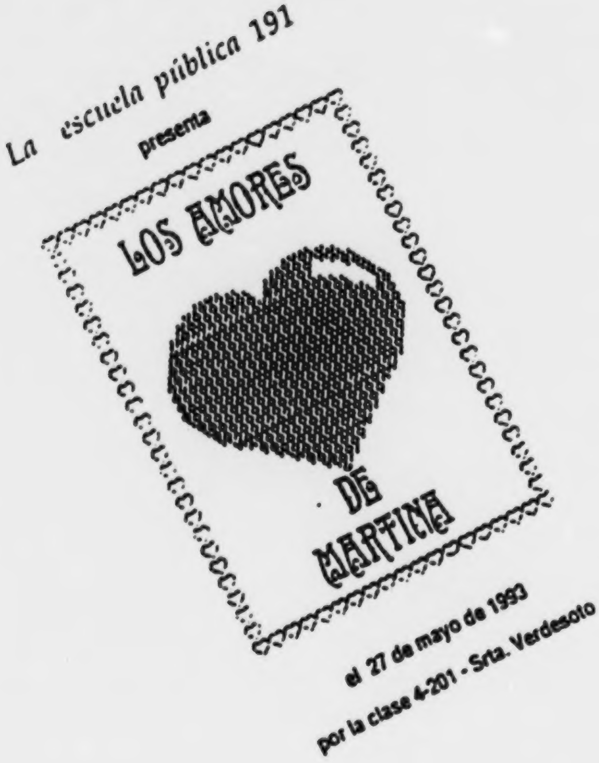
1/2 cucharita de sal

3 cajitas de pasas

3 tazas de arroz blanco

La Cucaracita Martina

by María Elena Verdesoto


La escuela pública 191
presenta
LOS AMORES
DE
MARTINA
el 27 de mayo de 1993
por la clase 4-201 - Srta. Verdesoto

Desarrollo del lenguaje mediante la literatura, escritura, arte, y drama

Las siguientes actividades se pueden usar para el desarrollo del idioma español mediante el cuento folklórico puertorriqueño *La Cucarachita Martina.* Los estudiantes con quienes implementé esta unidad demonstraban varios niveles de conocimiento del idioma en el cuarto grado del Programa de dos Idiomas (Dual Language). Había varios niveles de dominio del español; desde los que eran completamente monolíngües en inglés hasta los que eran casi bilingües en el idioma hablado con padres de descendencia hispano-americana.

Varias de las actividades fueron sugerencias de una dramaturga profesional, Monica Volonteri (del Teachers and Writers Collaborative) que trabajó conmigo durante diez sesiones para montar una obra teatral original escrita por los estudiantes mismos y basada en el cuento.

ACTIVIDADES:

1. Lectura de la versión abreviada del cuento en voz alta.
2. Discusión del argumento del cuento.
3. Discusión de la estructura del cuento (ambiente, personajes, problema, y fin).
4. Escritura e ilustración de las partes del cuento utilizando la gráfica #1.
5. Discusión de las características de los personajes escribiendo los adjetivos en un mapa semántico (gráfica #2).
6. Pintura de los personajes favoritos añadiendo oraciones o palabras que los describan.
7. Discusión sobre los elementos del ambiente (casa, balcón, jardín, país, lenguaje, arquitectura, costumbres, comida).
8. Ilustración de las palabras claves como "casa", "jardín", y "balcón". (gráfica #3)
9. Dramatización improvisada del cuento (varias veces con diferentes actores).
10. Lectura en voz alta del cuento *La cucarachita Martina* de Rosario Ferré el cual es más complejo en su lenguaje. Esta versión del cuento puede ser dividida en cuatro o cinco episodios.

11. Actuaciones improvisadas de cada episodio.

12. Preguntas sobre la comprensión con copias del texto trabajadas en grupo o en pares.

13. Escritura e ilustración de nuevos episodios y fines (gráfica #4).

14. Enseñanza de los elementos que componen un cuento como el narrador, la narración, y los diálogos. Discusión sobre éstos en el cuento.

15. Definiciones elaboradas de ocho sustantivos claves del cuento sugeridas por los estudiantes. Ej: Una casa es una estructura donde uno vive, hecha de cemento, madera, plata, ladrillos, palma ...

16. Clasificación de estos sustantivos por su artículo femenino o masculino, mediante una gráfica simple.

17. Enseñanza de concordancia sustantivo-adjetivo. Los estudiantes contribuyen un adjetivo descriptivo para cada una de estas palabras.

18. Actuación improvisada de un encuentro imaginario entre dos de los sustantivos. Ej: el balcón habla con la escoba, el chavito habla con la escoba, etc.

19. Escritura e ilustración de más diálogos imaginarios (gráfica #5).

20. Actuación improvisada por grupos que hablan en coro representando personajes del cuento; por ejemplo, un grupo puede ser Martinas y el otro el perro. Cada grupo se dice una línea improvisada (tipo "call and response").

21. Actuación de uno de los personajes del cuento con un personaje que no se encuentra en el cuento, como la mamá de Martina, los vecinos, los padres del Ratoncito Pérez, etc.

22. Escritura en parejas de una versión original del cuento. El cuento se debe contar desde un nuevo punto de vista o incluir un personaje nuevo.

23. Actuación improvisada de varias versiones del cuento.

24. Revisión e ilustración de los cuentos con la asistencia de la maestra.

25. Enseñanza sobre los elementos de un libreto para una obra de teatro. Por ejemplo, lista de personajes, descripción de la acción, y diálogos.

26. Transcripción de los cuentos escritos en parejas a libretos de obra teatral.

27. Actuaciones improvisadas de las nuevas versiones del cuento.

28. Ensayos de las obras nuevas permitiendo a los actores que interpreten sus papeles y que improvisen enriqueciendo los detalles de las obras.

29. Construcción del escenario con arte original de los niños.

30. Presentación de la obra para el público.

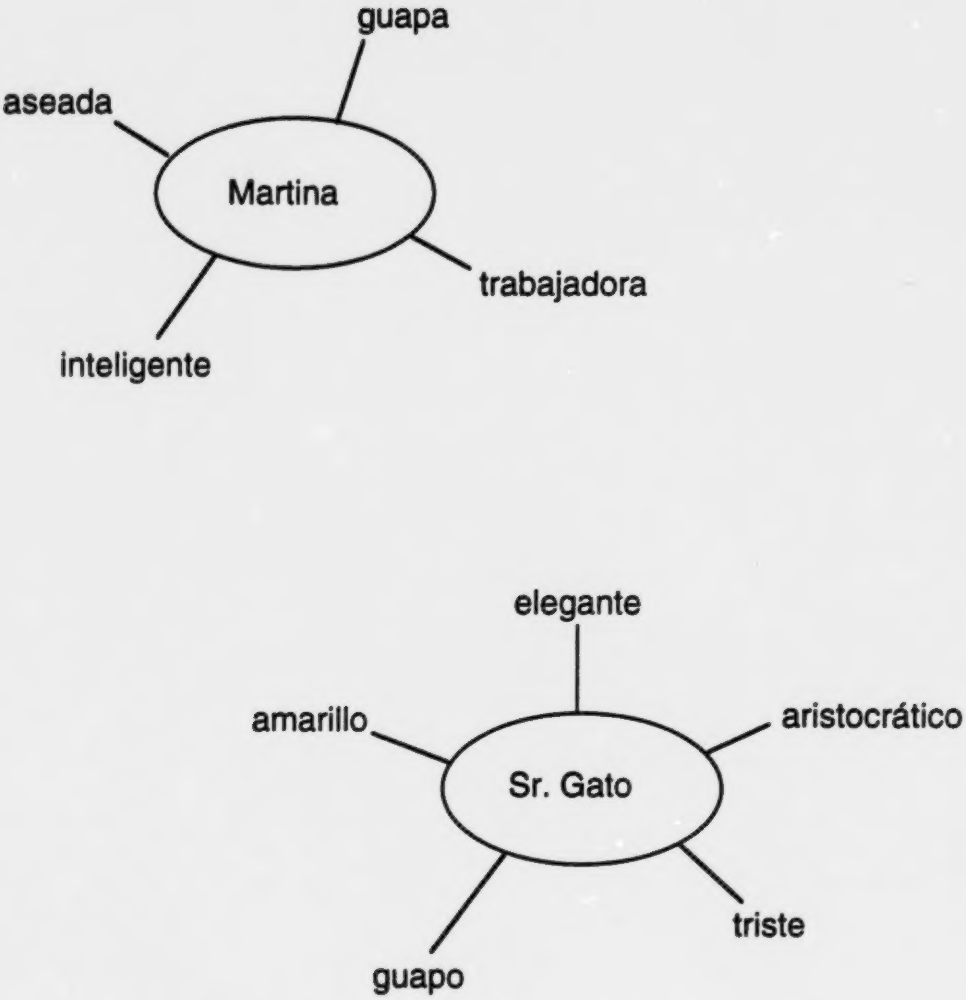
Belpré, Pura, *Pérez y Martina*. Viking, New York, 1966. A version of this well known children's folktale from PR with a very Spanish flavor.

Ferré, Rosario, *La cucarachita Martina.* Ediciones Huracán. Inc., Rio Piedras, Puerto Rico, 1990. A version of this well known children's story with beautiful illustrations by María Antonia Ordoñez.

Gráfica no. 1

Título:		Autor:	
Ambiente	Personajes	Problema	Fin (Resolución

Gráfica no. 2


guapa
aseada
Martina
trabajadora
inteligente
elegante
amarillo
aristocrático
Sr. Gato
triste
guapo

Gráfica no. 3

Ilustra las siguientes cosas:

balcón	
casa	
jardín	

Gráfica no. 4

Inventa un nuevo episodio en el cuento o un nuevo fin.
Ilustra lo que pasa en él.

Escribe unas oraciones que cuentan lo que pasa.

Gráfica no. 5

Escribe los nombres de las dos cosas que aparecen en el cuento.

Escribw lo que son estas cosas. Asígnale el artículo apropriado.
Dibuja las dos cosas como si encuentran al azar.
Escribe un díalogo entre ellas.

Dibujo

coas:
qué es:

coas:
qué es:

Diálogo

Unit Plan on Story Characters of Puerto Rican Folklore

Written by Reynaldo Dorta

INTRODUCTION

A year ago I was interviewed and chosen to participate in a seminar that has served to enhance my teaching skills and broaden my knowledge in the field of education. I was but one of a considerable group of highly concerned and motivated teachers that formed what is known as Project SALTA. We share many things in common even though we are quite different from each other. Among the things we have in common are our devotion to teaching, our admiration for the Spanish language and our respect for cultural differences.

Our seminar focused on Spanish as a foreign language by way of the Dominican and Puerto Rican cultures. We all had to create units that would stir interest in our pupils and turn them from passive learners to actively involved seekers of knowledge about the two Caribbean cultures and the language these people use to express themselves. My specific unit deals with the folklore of Puerto Rico, particularly the literature or better expressed, the telling of the island's tales, legends and myths that have passed on from generations to generations orally. Of course I cannot cover all the stories, legends and myths that have evolved from Puerto Rico, therefore I centered my unit on one of the most well known elements of this country's folklore: "EL COQUI".

PHILOSOPHICAL APPROACH

Folklore, culture, the arts, history, and geography offer us a great spectrum of references and an abundant source of motivation. The time I have spent teaching has let me witness the eagerness expressed by the students when asked to become agents of the CIA (Cultural Investigators of America) and FBI (Folklore Bureau of Investigation). They have enjoyed going out to the field to interview people from Puerto Rico with the intention of acquiring information on the customs, traditions, music and folkore concerning this country. It gives the students a sense of belonging; it helps them appreciate cultural differences and pushes them into seeking similarities among people of other cultures. It expands their horizons and starts them thinking. Once this is done the teaching of Spanish as a foreign language is a delight and an adventure instead of a task or "job".

OBJECTIVES OF THIS UNIT

This unit is intended for an audience in the intermediate grades, specifically the six and seventh grade. It is to serve as an introduction to Spanish as a foreign language for students who are not acquainted with the language and even more so for those who have a Hispanic background, but due to transcultural-ization have become alienated from their roots. It should also serve to hinder the negative images of Hispanics preserved in the minds of those who are exposed to the often biased and stereotyping media. It's purpose is to bring to light the richness of the Spanish language and the cultures that embrace it and what better way to do so than with stories that represent these cultures.

Storytelling is a powerful instrument if used wisely. What child or even an adult would prefer a class on Spanish grammar instead of a story? The goal of this unit is to motivate students to learn Spanish through tales and legends. This unit is intended to last six weeks but can be extended.

INTERDISCIPLINARY POSSIBILITIES OF THIS UNIT: SEMANTIC MAPPING OR WEBBING

El Coqui is the medium this unit uses to guide students towards an appreciation of the cultures in discussion and even more so towards the learning of the Spanish language. The story and it's characters are the source of motivation for learning the Spanish language and what follows are just a few of the many options and variants that can be derived from this unit's main themes:

LANGUAGE ARTS:

- basic expressions
- Spanish alphabet
- pronounciations
- onomatopoeias
- cognates
- reading
- grammer
- writing

SOCIAL STUDIES:

- geography
- archeology
- history
- sociology

MATHEMATICS:

- numbers
- counting
- numerical symbols(+,-,etc.)
- measuring

METHODS USED:

- storytelling
- whole language
- total physical response
-natural method
-interviews and reports
-creating an anthology

EL C
O
Q
U
I

SCIENCE

- weather
- rainforests
- animals
- flora
- bodies of water
- environment

TRIPS

- Museo del Barrio
- Hispanic Museum
- Caribbean Cultural Center
- Pregones Touring Puerto Rican Theatre Rican Theatre Collection at St. Ann's Hispanico

SOME OF THE POINTS SHOULD BE DISCUSSED ARE THE ORIGIN OF THE STORY, THE MOTIVES OF IT'S DISSEMINATION, AND THE UNIQUENESS OF CULTURE IT REFLECTS

- Music (to be played

ARTS

- Graphics (Maria Ordonez)
- Dance (salsa, bomba, plena, pacholi)
- Literature (making books)

as background during - Ballet story-telling)

UNIT SUMMARY

Storytelling is a powerful motivational technique which can enhance second language learning. Storytelling is a successful tool in classrooms to teach children their first language. It can also be adapted to teach older students a second language. Civilizations from all corners of the earth have used it to teach their youth the heritage, values, and sense of pride in their people. Content, language, culture, and moral values may be taught all in one through storytelling.

The stories are told in Spanish with the aid of visuals to make them as comprehensible as possible to the students. Once the students take an interest in the stories, it becomes easier to blend the teaching of Spanish. Language items in the stories are embedded so that the lesson does not look like a formal Spanish lesson. Once the story is told the teacher should move on to very simple questions in the foreign language, so that all may feel confident in their understanding of Spanish. This will encourage them to ask for more. In this primary stage of the unit students should get well acquainted with new vocabulary, sentence structure and pronounciation. At the next stage the students will form cooperative groups to produce an anthology of Puerto Rican folktales.

The unit moves on to a third phase which is that of interviewing people of Puerto Rican origin in their neighborhood and gathering the data that will form the students' anthologies. In this stage students learn to work together and communicate among themselves and other residents of their communities. The teacher monitors and assists the students in the development and formation of their anthologies so that the fourth stage will work out successfully.

The fourth phase is the presentation of their end-product. In this stage the students show their projects to peers, parents, and school staff. This should be done in the most formal way possible so as to demonstrate appreciation for the students professionalism in the creation of their anthologies.

After this project is concluded the students will have interviewed several people and in this manner have gotten to know other members of the community establishing a positive relationship with them. The project helps them to close the gap between them and older people as they interact with each other during the interviews. The project improves the students communication skills in more than one way. Their skills in the Spanish language should have improved considerably as they worked together and exchanged information. Their self-esteem should have progressed notably after such an accomplishment.

UNIT: STORY CHARACTERS OF PUERTO RICAN FOLKLORE

It is well known that the Puerto Rican culture is a blend of three other cultures that met in the New World: The Native American, The Spanish, and the African. The focus of this unit is the orally transmitted tales that have passed from generation to generation.

The first people, the Native Americans, had been in the New World for thousands of years. Several different tribes had occupied the islands of Puerto Rico, but none can compare their contributions to those left by the Tainos. They left an impact on the Spanish language with words we commonly use today. One of the many words is *coqui.* The coqui is a small brown frog that skips the stage of tadpole. It develops fully within it's egg and it's feet are not webbed. It's name derives from the sound it emits. The coqui can only live in Puerto Rico and if taken away from it's home, it cannot survive over two weeks. It is for that reason that I and many other people feel it is a true representative of Puerto Rico in more than one way. My unit focuses on the coqui, but this island has other elements of folklore that are worthy of mention.

La Cucarachita Martina is one of the most well-known story characters of Puerto Rico, but she is also part of the folklore of other Spanish-speaking countries. She is sometimes known in other countries as *"la Hormiguita Martina"*. No matter if she is in the form of a roach or an ant, what she represents are the customs and values of our Spanish heritage such as the courting protocol (waiting for callers at the balcony, the use of powder to create a light appealing scent, the use of the hand fan to indicate gestures); clothing attire used on different occasions (the head scarf, black clothes when in mourning, flowers on the hair, specific evening wear); the delicacies cooked (arroz con dulce), the woman's role in the household, and the sometimes misplaced pride of the Spaniards.

Pura Belpre, an acclaimed storyteller, translator and children's librarian at the New York Public Library published a version of this story back in 1932 under the title "Perez and Martina: A Puerto Rican Folktale". (The newest edition of the book is still available today!) Thanks to Belpre the story became known to many children. (Note, though, that the cricket in the Belpre's story says *"coquí, coquí, coquí"* which is not the appropiate sound for a cricket.)

One of the legends Belpre has retold is *"The Legend of the Royal Palm"* or *"La Leyenda de la Palma Real"* which is an old Taino story that tells how this beautiful palm tree (which is straight and does not have coconuts) came to be. The story tells us that on the island of Borinquen lived a man named Milomaki who had a wonderful singing voice and because of that became the envy of the gods. The gods made it seem as if he had poisoned the food of his people and they in anger decided to burn him at the stake. So they tied him to a heavy log and gathered up fire wood and as they prepared to burn him, he began to sing. As he sang, a soft rain began to fall and cleansed the people of their evil desires. The people quickly moved to free Milomaki, but instead they stood in wonder as they saw Milomaki turn into a beautiful tree. The Tainos named it "PALMA REAL" due to it's majestic appearance and whenever they heard the wind blowing through it's branches, they imagined it was Milomaki singing to them.

Another well-known storyteller of Puerto Rican folklore is Mariana Lara who impressed me so much with her own version of *The Legend of the Coqui* that I chose it as a vital element of this unit. The following is the story, both in Spanish and English, as told to me by Ms. Lara:

LA LEYENDA DEL COQUI

Había una vez un niño taino llamado Coquí. Coquí se desvelaba mirando la luna y su esplendor. Su padre era el Cacique y disfrutaba de gran poder ante su gente. Un día precioso como los muchos que habían pasado, el gran Cacique recibió de su hijo una extraña petición.

Coquí le pidió a su padre la luna con todo su esplendor. Esto le causó gracia al Cacique y con una sonrisa le contestó: Con todo el poder que tengo yo jamás podré regalarte la luna y todo su esplendor. El padre al ver que estaba triste su hijo, trató de consolarlo. Luego para animarlo, el Cacique le dió permiso a su hijo para ir a pescar al lago en su balsa. A pesar de su tristeza el niño se fue a pescar, pero no sin antes su padre advertirle de que tuviese cuidado porque el niño no sabía nadar.

Coquí estuvo esperando en la balsa con su caña de pescar a mano toda la tarde para poder agarrar por lo menos dos ó tres peces. La espera fue tan larga que el niño se quedó dormido en la balsa. De pronto la noche cayó y Coquí se despertó azorado. Se dió cuenta que se había quedado dormido por muchas horas y que su padre estaría preocupado. Se preparó para irse cuando de momento se fijó en algo muy bello y sin igual. La luna se reflejaba en el medio del lago. Coquí, fascinado, remó al lugar y luego de asomar su cara al agua, intentó agarrar la luna con sus manos. Solo agarró agua en sus manos. Pensando que estaba la luna un poco más abajo, se dobló un poco más para ver si la podía agarrar. De nuevo falló, pero no se dió por vencido. Volvió a intentarlo.

Tanto fue lo que bajó esta vez que perdió su balance y se cayó al agua. Al no saber nadar en aguas tan profundas el pobre Coquí murió. Al morir Coquí se encontró de frente al Dios Juracán. Juracán le dió tristeza al ver el niño tan entusiasmado con las bellas creaciones de los dioses a tal extremo que arriesgaría la vida por tocar la luna. Por lo mismo le concedió la vida pero no sin antes decirle: TE DEVUELVO LA VIDA PERO NO PUEDO DEVOLVERTE EL CUERPO QUE TENIAS.

Con esas palabras dichas Coquí emergió del agua pero en la forma de una pequeña rana. Su padre llevaba horas buscándolo sin éxito, hasta que se sentó en la orilla del lago para pensar y descansar. De pronto vió la balsa en el medio del lago y se puso a llorar pensando que su hijo había muerto hogado. Al ver la tristeza de su padre, él que una vez fué su hijo, se le acercó y suavemente dijo "COQUI, COQUI, COQUI". Al escuchar esto el Cacique miró a su alrededor y solo vió una pequeña ranita. La ranita volvió a repetir "COQUI, COQUI, COQUI".

En ese instante el Cacique se dió cuenta de que su hijo no había muerto sino que ahora la luna y el Coquí serían partes de la belleza nocturna de su isla Borinquen por tiempo indefinido.

THE LEGEND OF THE COQUI

Once upon a time there lived a Taino boy named Coquí. Coquí would stay up all night watching the moon and it's splendor. His father was the "cacique" or leader and therefore enjoyed the power granted to him by his people. One beautiful day, like the many that had passed, the great cacique received a rare petition from his son.

Coquí asked his father for the moon and all it's splendor. This made the cacique laugh and with a smile he replied: Even though I possess great power over my people, I will never be able to grant you the moon and all it's splendor. The father noticed the boy's sadness and tried to console him. In order to do so, the Cacique granted him permission to go fishing on his raft. The sadness that Coquí felt did not stop him from going on his way to fish, but his father did not let him go without a few words of caution since the boy had not yet learned how to swim.

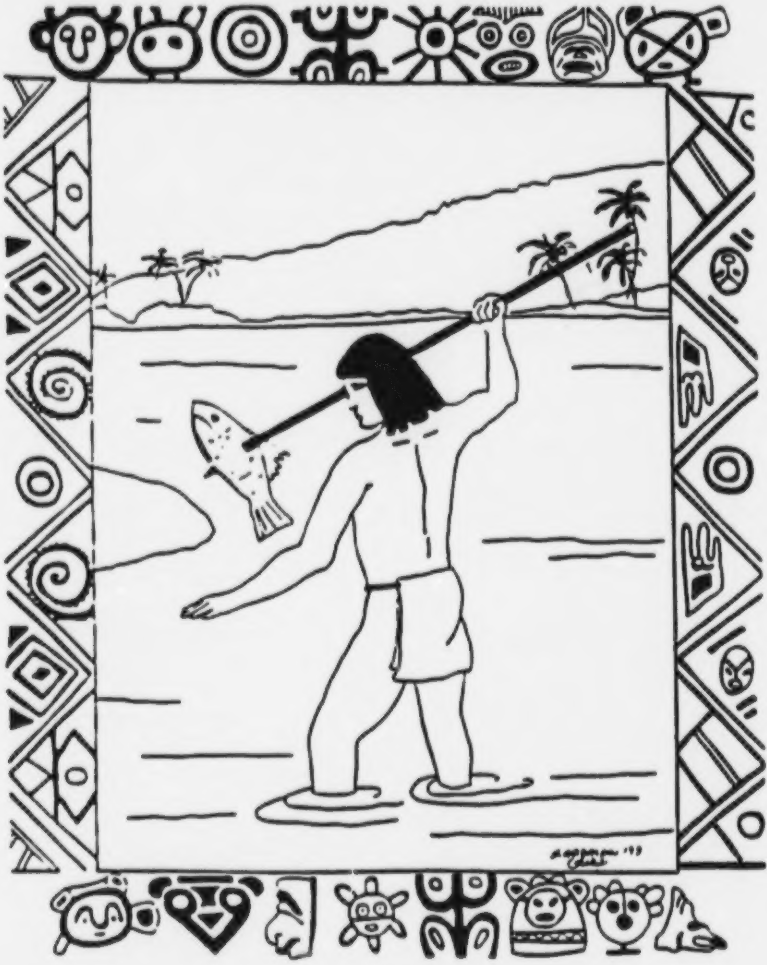
Coquí had been waiting on his raft with his fishing rod at hand for a long while hoping to catch at least two or three fish. The wait was so long that eventually he fell asleep on the raft. Not long after, night fell and Coquí woke up abruptly. He realized he had been sleeping for quite some time and that his father must have been worried looking for him. He was preparing to leave when

suddenly he noticed something beautiful and without equal. The moon reflected itself in the middle of the lake. The fascinated boy rowed his raft to that part of the lake and after putting his face close to the water, he stuck his hand in to grasp the moon. All he managed to do was wet his hands. Thinking the moon was just a bit further in the water he tried again to grasp it. He failed once again, but he did not want to give up. He made another atempt.

His torso came so close to the water that he lost his balance and fell into the lake. Since he had not yet learned how to swim, Coquí drowned in the deep waters. After drowning Coquí came face to face with the God Juracán. Juracán was saddened to see a child so amazed with the wonderous creations of the gods that he would risk his life to touch them. For that reason he gave the boy his life back but not before advising him the following: I CAN GIVE YOU BACK YOUR LIFE, BUT NOT THE FORM IT ONCE HAD. Once those words were said Coquí emerged from the water, but in the form of a small frog.

The Cacique had been unsuccessfully searching for his son many hours. Wearily he sat near the lake to think and rest for a while. Suddenly he looked towards the lake and began to cry as he noticed the empty raft in the middle of the lake. The father believed his son had drowned. After seeing the sadness of his father, the one who had once been a boy came closer to the man and said in a tender manner: COQUI, COQUI, COQUI.

Hearing this the Cacique looked around, but only saw a small frog. The little frog looked at the man and with a tear in his eye repeated his name: COQUI, COQUI, COQUI. At that moment the Cacique realized that his son had not died, but instead lived to accompany the moon as they eternally formed part of the nocturnal beauty of the island of Borinquen.



CONCLUSION

There are characters from Puerto Rican folklore which can be used as the basis for storytelling: *Juan Bobo, la Viuda de Blanco* (Puerto Rico's version of the Mexican Llorona), *Juan José* (alias "what you say?"), and *el Gallo Kikiriki.*

After the students have completed and presented their projects there is a possible fifth unit. The students can extend their knowledge and creativity a little further by using the characters they are already acquainted with to produce "further adventures of this character". The teacher might have the students repeat their performance by producing an anthology of folktales from another Spanish speaking country. As an additional activity, the students can create their own folktales. Puerto Rico or "Borinquen" is full of tales and legends that contribute to why it is called "la isla del encanto".

BIBLIOGRAPHY:

Alegria, Ricardo - Cuentos Folkloricos de Puerto Rico, Colección de Estudios Puertorriquenos, San Juan, Puerto Rico., 1974.

Belpre, Pura - Perez y Martina, Frederick Warne and Co., 1932/ Viking, 1966.

Coffin, Tristram P. and Hennig Cohen - Folklore in America, Doubleday and Co., 1966.

Delacre, Lulu - Arroz con Leche, Scholastic Inc., New York., 1989.

Ferre, Rosario - La Cucarachita Martina, Ediciones Huracan, Rio Piedras, P.R., 1990.

Glubock, Shirley - The Art of the Spanish in the United States and Puerto Rico, MacMillan Publishing Co., New York, 1972.

Montanez, Marta - Canciones de Mi Isla and Juegos de Mi Isla, A.R.T.S. Inc., New York, N.Y., 1981.

Noble, Judith and Jaime Lacasa - The Hispanic Way, NTC Publishing Co., Chicago IL., 1991.

Pesola, Carol Ann and Helena Curtain - Languages and Children, Making the Match, (2nd edition), Longman, New York, 1994

Westridge Young Writers Workshop - Kids Explore America's Hispanic Heritage, John Muir Publications., Santa Fe, New Mexico, 1992.

SAMPLE LESSON PLAN FOR PHASE ONE OF UNIT ON PUERTO RICAN FOLKLORE

(Editors note: These plans will need to be adapted and the stories simplified if used with beginning students.)

GOAL: Students will be exposed to Spanish through the use of storytelling and develop an appreciation for both the language and the culture.

OBJECTIVES: Students will understand a story told in Spanish through the use of visual aides.

MATERIALS: Items, photos, pictures that represent the elements found in the story, a cassette player and a cassette to be played as background music.

MOTIVATION: Students will be read a story (*LA LEYENDA DEL COQUÍ*) in which they will have the opportunity to decipher what is being said in Spanish through the use of visual aides and Total Physical Response (a method of teaching that emphasizes the use of the body and it's movements as a form of communicating what the students would not verbally comprehend with ease). The story will be accompanied by music in the background. Students often enjoy breaking the monotony of a school day with simple things such as having a story read to them.

VOCABULARY: niño, padre, luna, esplendor, noche, balsa, caña de pescar, rana, agua, lago

PROCEDURES:

1. Teacher will have posted around the room visuals of vocabulary items from the story:
   a. *Niño* - a picture or a drawing of an indigenous boy should be available. The idea is to have a resemblance of a young Taino boy.
   b. *Padre* -it would be ideal to have an illustration of an indigenous man hugging a child, but if this is not available, an illustration of a man and his offspring will do (as long as it establishes a clear relationship between the two).
   c. *Luna* - an illustration of the moon either isolated or shining over a region of the earth. If an illustration of the moon shining over something is available that same illustration can be used to define "esplendor" and "noche".
   d. *Balsa* - find a picture or drawing of a raft made of wood. Toys or figurines may be used as representations of some of the vocabulary.
   e. *Caña* de pescar - a real fishing rod may be used to explain these words.
   f. *Rana* - a replica of a frog or toy may be used, but a representation of a coqui should be at hand for the ending of the story. If a figure is not available, a drawing or picture will do.
   g. *Agua* - water from within a glass should be poured into another empty glass. The idea is to clarify what the word agua means. The teacher should pour some water into his or her hand to illustrate what the word "mojado" stands for.
   h. *Lago* - a picture of a lake.

2. The students will be introduced to the vocabulary by way of the visuals pasted around the room before the teacher proceeds with the story. Teacher should avoid translating to the English language.

3. After the students are introduced to some of the vocabulary, the teacher begins the story. The teacher plays music in the background while the story is being told.

4. Teacher will make good use of body language and the visual aides.

5. The teacher should point out that the word *coquí* is an onomatopoeia. Other onomatopoeias should be discussed.

APPLICATION / SUMMARY: In small groups, the students can write or draw five or so events that happened in the story. When the class comes back together they can decide on the sequenced summary of the story. Write the story on cards, give each card to a student (in a mixed-up order) and see if the students can stand in front of the class and say the sequence.

SAMPLE LESSON PLAN FOR PHASE TWO OF UNIT ON PUERTO RICAN FOLKLORE

GOAL: Students will take part in the process of cooperative learning with the purpose of having each group discuss their assignment and the steps to be taken to carry it out.

OBJECTIVES: Students will form groups and strategically plan what each member of the group will be working on.

MATERIALS: Map of the neighborhood, chalkboard, and chalk.

MOTIVATION: Students will enjoy the opportunity to meet in small groups and discuss among themselves how the project will be done.

VOCABULARY: Vecindario, comunidad, calle, avenida, edificio, número, piso, parque, policia hospital, bomberos, telefonos, escuela, profesor, familias, iglesia, templo.

PROCEDURES: 1. Students will focus in on a map of the neighborhood that should be taped on the board.

2. Teacher should go over the main streets and avenues to assure students of what they already have knowledge of. The teacher will go over the basic institutions that make up the community. At this point is where the vocabulary is discussed. Items can be used to represent the vocabulary that the map cannot clarify, such as the word *teléfono*.

3. Numbers from 0 to 9 should be discussed. As practice the students will each inform the class their address. (*Yo vivo en el "tres siete uno" de la calle Marcy.*)

4. As the teacher goes over the vocabulary, he or she is to point out the cognates and how they simplify the understanding of many Spanish words. Some examples of cognates are *vecindario* - vecinity, *números* - numbers, *familia* - family, etc.

5. Students are then to be divided into the groups they will work in.

APPLICATION/ SUMMARY: The students will work within their groups for the remaining part of the period. They are to create an outline or summary of how they will divide the work and hand it in. Suggest the use of the vocabulary they have acquired as a way of practicing their Spanish.

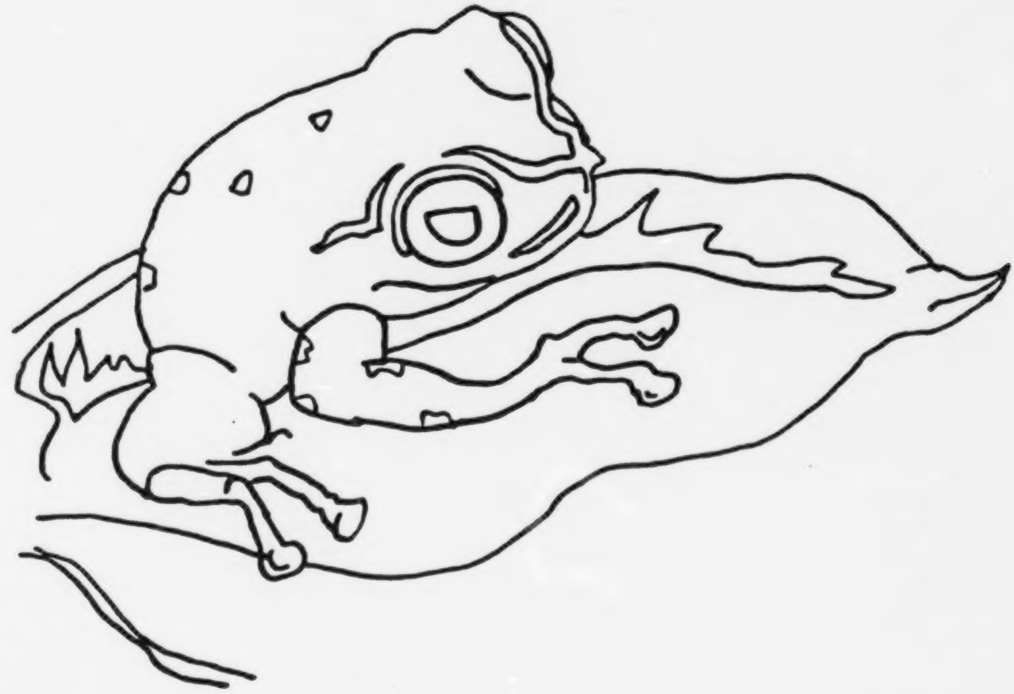
HOMEWORK:	Students will put the following words in three to five words sentences: *El señor, la señora, la joven, tienda, bodega / colmado, policia, parque, automovil / carro, calle, avenida.*

SAMPLE LESSON PLAN FOR PHASE THREE OF UNIT ON PUERTO RICAN FOLKLORE

GOAL:	The students will interview Puerto Rican members of the community and visit several cultural centers with the purpose of obtaining enough information to produce an anthology of Puerto Rican folktales.
OBJECTIVES:	Students will practice their oral communication skills in Spanish.
MATERIALS:	Chalkboard, chalk, cassette and cassette recorder.
MOTIVATION:	Groups will compete against each other in a contest of fluency of common phrases in Spanish.
VOCABULARY/ PHRASES:	*Hola*; *¿Cómo estas?*; *Muy bien, gracias*; *Por favor deme*; and many more that the students have encountered through the development of the unit.
PROCEDURES:	1. Permit the students to unite with their groups. 2. Advise the students of the competition to be held and give them sufficient time to prepare for it as a group (15 to 20 minutes should be the maximum time permitted for preparation). 3. The competition should last 20 minutes allowing each group a maximum of four to five minutes per group. 4. Allow the groups to vote on which group gave the best performance.
APPLICATION/ SUMMARY:	Have the students say several of the phrases used in the competition while you list them on the board. Have the students write them in their notebooks.
ACTIVITY:	Plan a trip to one of the places mentioned in the webbing.
HOMEWORK:	Have students begin their interviewing of Puerto Rican members of the community. If each student or even pairs of students could collect one story, a rich anthology would be possible. The students would then write and illustrate the story in the type of book decided on by the class. The books could be duplicated for all of the students to take home with them.

"KIKO COQUI"

by Lorenza Colletti



TEACHER'S NOTE

I believe that the acquisition of a foreign language is more effective if it is content-based.

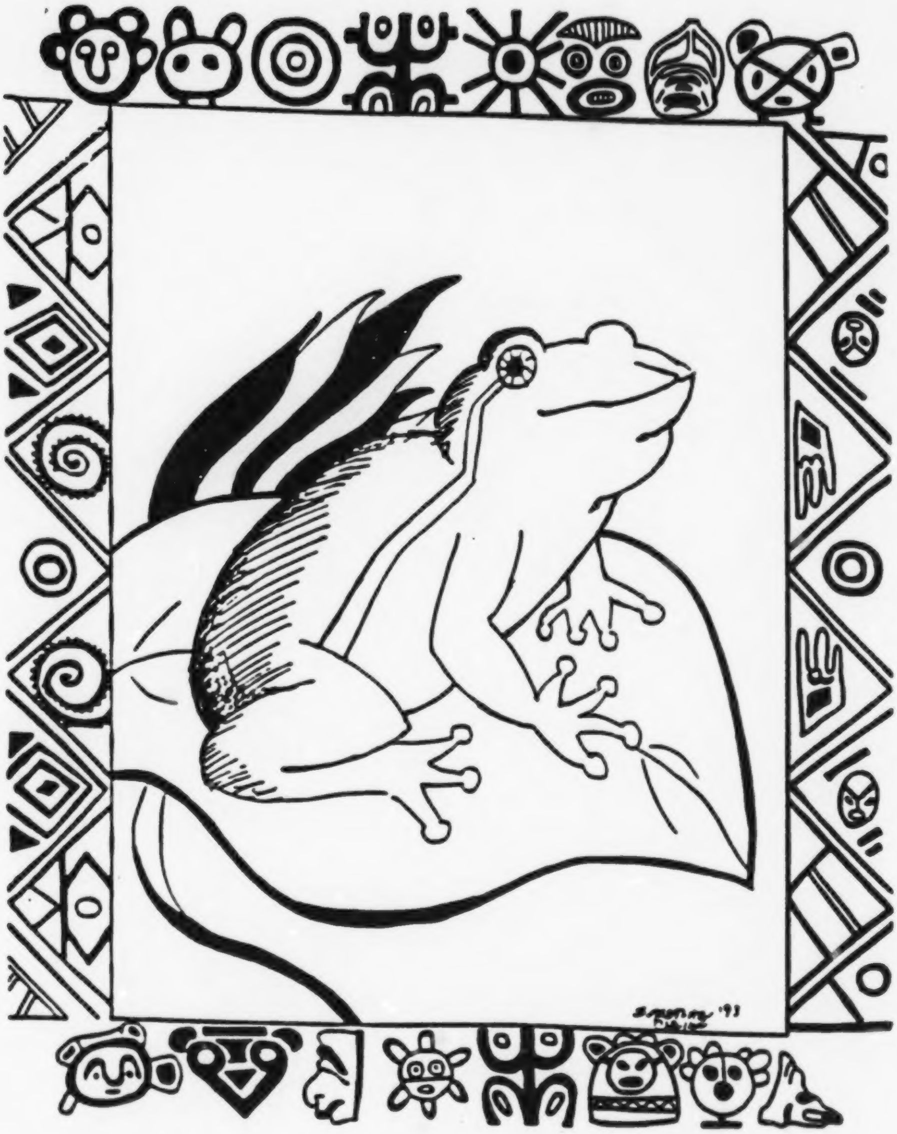
The usage of story telling in the classroom helps maintain a high level of interst as well as introduce a great deal of culture without focusing on it alone.

When I was doing the unit of Puerto Rico, it was open school week in my school. The parents were invited to sit in the classroom and observe the lesson. At the end of the period, one Puerto Rican parent, remarked that she had learned a great deal about her own country.

It is a great vehicle for fostering multicultural contributions.

The students asked: "When are we going to do a story from my country?"

Before I began the unit, I assigned a project: "Write a report on Puerto Rico." This gave the students a chance to gather material on Puerto Rico and familiarize themselves with the island.



El coquí es una pequeña ranita marrón que se desarrolla totalmente dentro del huevo y nunca pasa por la etapa de renacuajo. Tiene dedos en las manos en vez de membranas. Por su canto le dieron el nombre. El coquí solo vive en Puerto Rico.

Main Objective: The students will acquire knowledge of the Spanish language and the culture of Puerto Rico through a story called "Kiko Coquí".

This objective will be accomplished within 15 consecutive lessons-each 40 to 45 minutes long.

Day 1

OBJECTIVE: Students will be able to understand the following vocabulary words:

VOCABULARY:

el yunque
el agua
el monte
la fiesta
el coquí
fuegos artificales
el vejigante
la caña
la mata

PROCEDURE: •Use "la caja misteriosa"
-have pictures and objects illustrating the vocabulary words, students select an item from the box, teacher states what it is in Spanish. When all items have been taken out of the box, teacher asks: *¿Dónde está la caña? ¿Es el agua or el coquí? Pasa el yunque a Marta. David tiene la mata, ¿verdad o falso?* Students point to the items, touch, pass them, and answer simple questions about them. Continue with all objects.

Activity: On an activity sheet which lists the Spanish words learned, ask the students
to

draw a picture of the item, be sure to allow enough space for the picture. Their pictures can then be glued to index cards with the words written on the back and used to study the vocabulary. The students could also use them in their personal magic boxes for more practice with a partner.

Day 2

OBJECTIVE: Students will be able to understand the story *Kiko Coquí* and sing song "El Coquí."

PROCEDURE:

- Review the vocabulary presented
- Point to illustrations in the book
- Have students make noises like a coquí
- Have students jump like a coquí
- Have students pretend to be at a fiesta
- Have students make noises like fire crackers
- Read the story *Kiko Coquí* using pantomime, props, facial expressions and gestures to help the students understand the gist.

ACTIVITY:

- Introduce the song "El Coquí"
- Write the words, on chart paper.
- Sing the song for the students or use a recorded version.
- Pantomime the concrete parts of the song like, *a mi me encanta, and al ir*

acostarme.

- Ask the students to chime in on the chorus of *coquí, coquí, coquí, quí, quí, quí* and soon on the entire song.

Day 3

OBJECTIVE: To be able to understand the concepts and vocabulary on the geography of Puerto Rico.

PROCEDURE:

- Start reading the story again. Pause when it says San Juan
- Ask *¿Dónde está San Juan?* Elicit-*Puerto Rico*
- Have a large map of Puerto Rico on the board.
- Students will learn the following expressions through visuals and TPR:

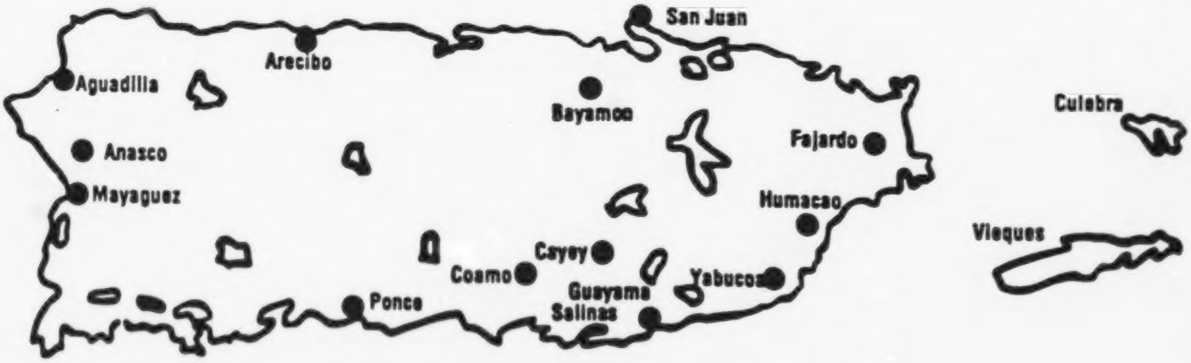
1. el mapa
2. la ciudad [Loiza Aldea]
3. la capital [San Juan]
4. el río
5. el oceano
6. el mar
7. la isla [Borinquén]
8. norte
9. sur
10. este
11. oeste
12. la playa

ACTIVITIES: 1.Prepare an activity sheet that looks something like this:

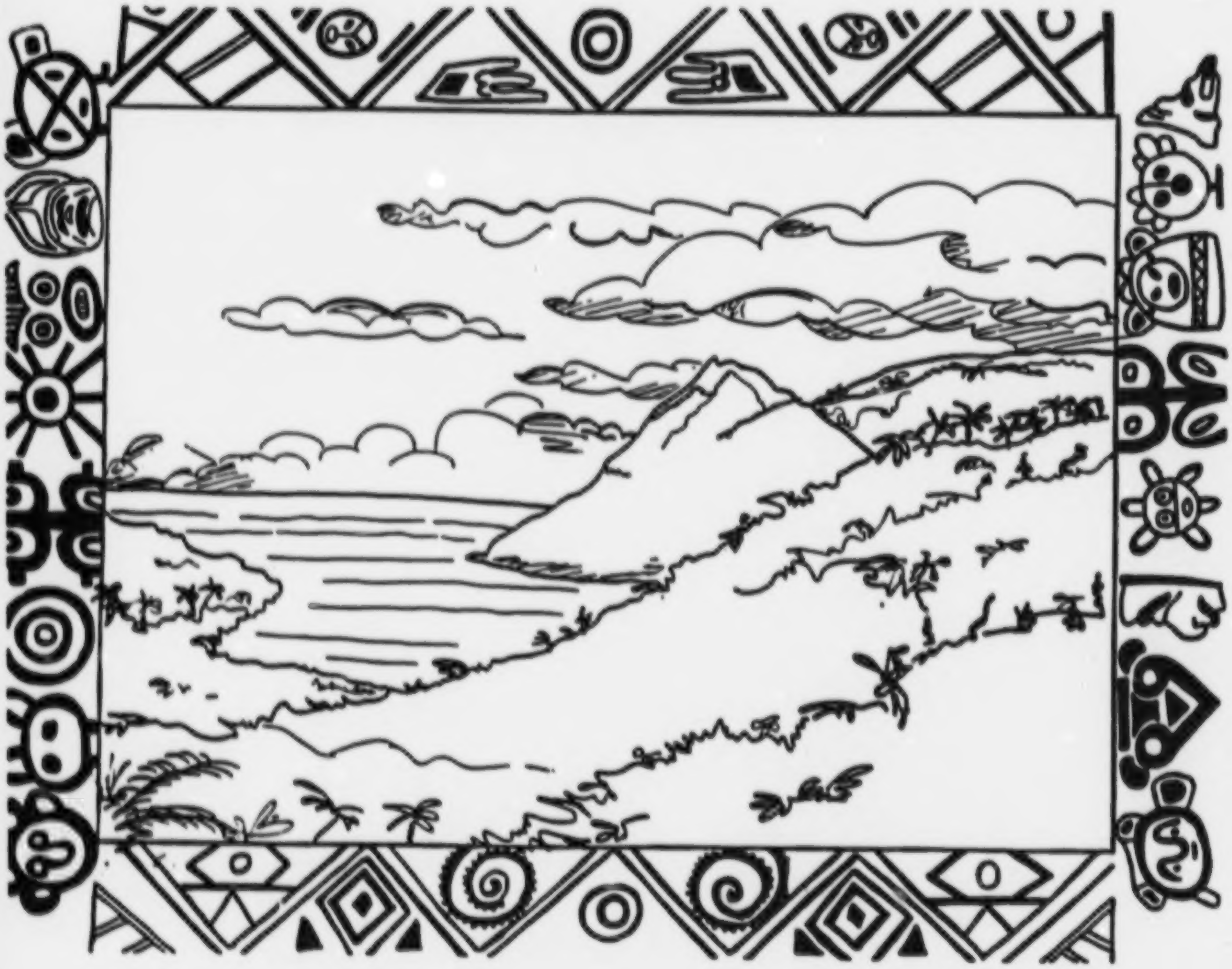
Empareja las palabras de las dos columnas:

1. el coquí
2. la caña
3. Puerto Rico
4. el vejigante
5. el yunque
6. la capital
7. una ciudad
8. un río
9. una fiesta
10. al norte

a. Borinquén
b. Fiesta de Loiza Aldea
c. Un animal
d. una planta
e. San Juan
f. el bosque pluvial
g. tiene agua
h. Ponce
i. Océano Atlántico
j. fuegos artificiales


San Juan
Arecibo
Aguadilla
Bayamon
Culebra
Fajardo
Anasco
Mayaguez
Humacao
Vieques
Cayey
Coamo
Yabucoa
Guayama
Salinas
Ponce

Colorea LA CORDILLERA CENTRAL



La cordillera Central se extiende desde Mayagüez, en el oeste, hasta Aibonito, en el centro este. Es la formación montañosa más importante de la isla. Cerro Punta, en Jayuya, es la montaña más alta en la cordillera Central . Pero El Yunque es el pico más conocido por su bosque pluvial.

LESSONS 4/5

OBJECTIVE: Students will be able to identify the animals.

PROCEDURE: Start by asking *¿El Coquí es un animal o una persona?* (Elicit-*animal)* Then
say, *otros animales son...*and have pictures of other animals on the overhead projector, students repeat each word.

Animals to be learned are:

1. el gallo-la gallina
2. la cotorra
3. el buey
4. el burro
5. la vaca
6. la finca
7. el perro
8. el gato
9. el pájaro
10. el cerdo

Have an index cards with the names of animals written on them, give them out to students. When the teacher places the animal on the
overhead and asks, *¿Quién tiene una cotorra?* a student will raise the appropriate
card.and another student can answer, *Enrique tiene la cotorra.*

Prepare an activity sheet that asks students to color the animals pictured and write their names in Spanish. This could be done as a pair excercise where students tell each other what color to color their animals and then compare their sheets. (The colors don't necessarily need to be true for the animal!-*Colorea el coquí violeta.*)

Play the singing game *San Sereni*, but subsitute animals for professions.

San Serení de la buena, buena vida,
Hacen así, así los ________________
así, así, así, así me gustan a mi.

(Replace the blank with an animal). Make a circle-get a partner, the one left out has to imitate the animal mentioned.

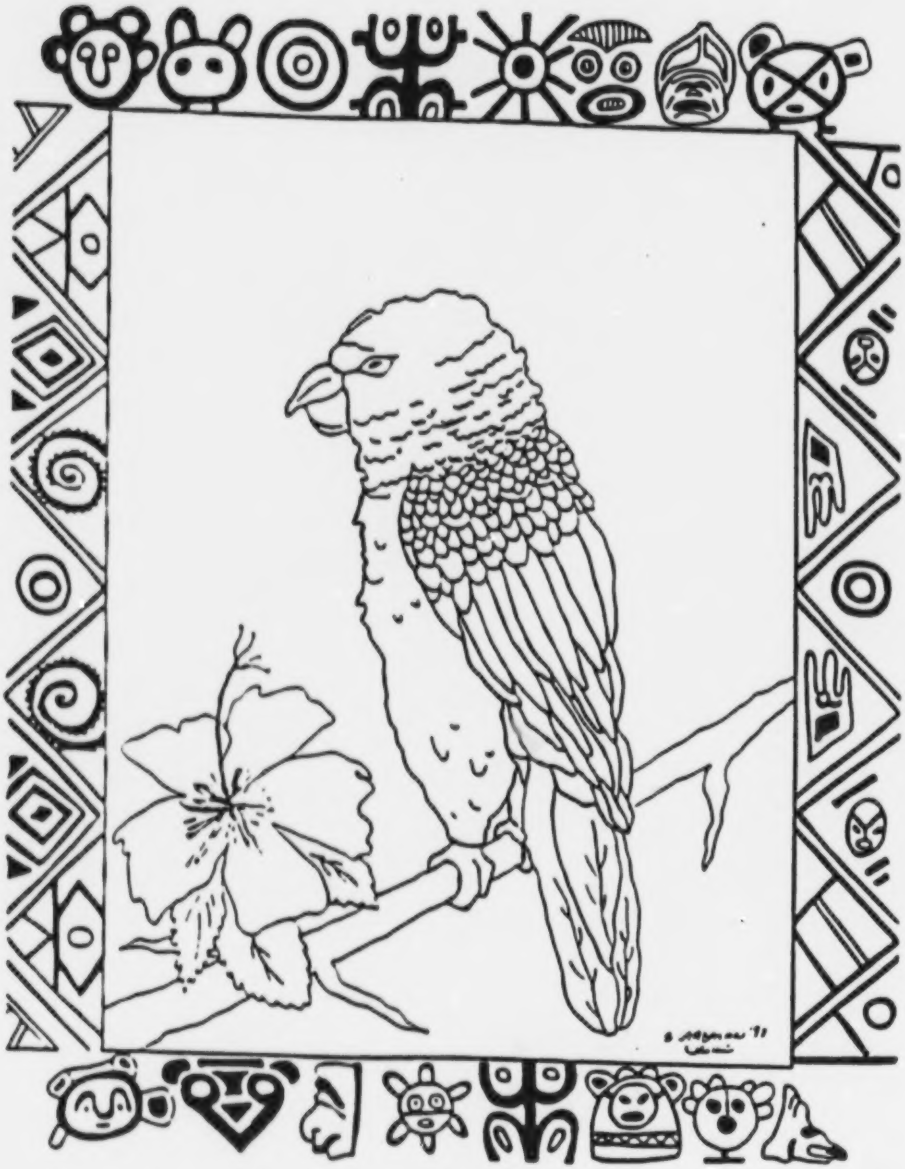
Chant-*Pico, pico, mandorico* for the students

-Se recita la estrofa pellizcandole el dorso de la mano al niño o niños que escuchan

Estrofa:

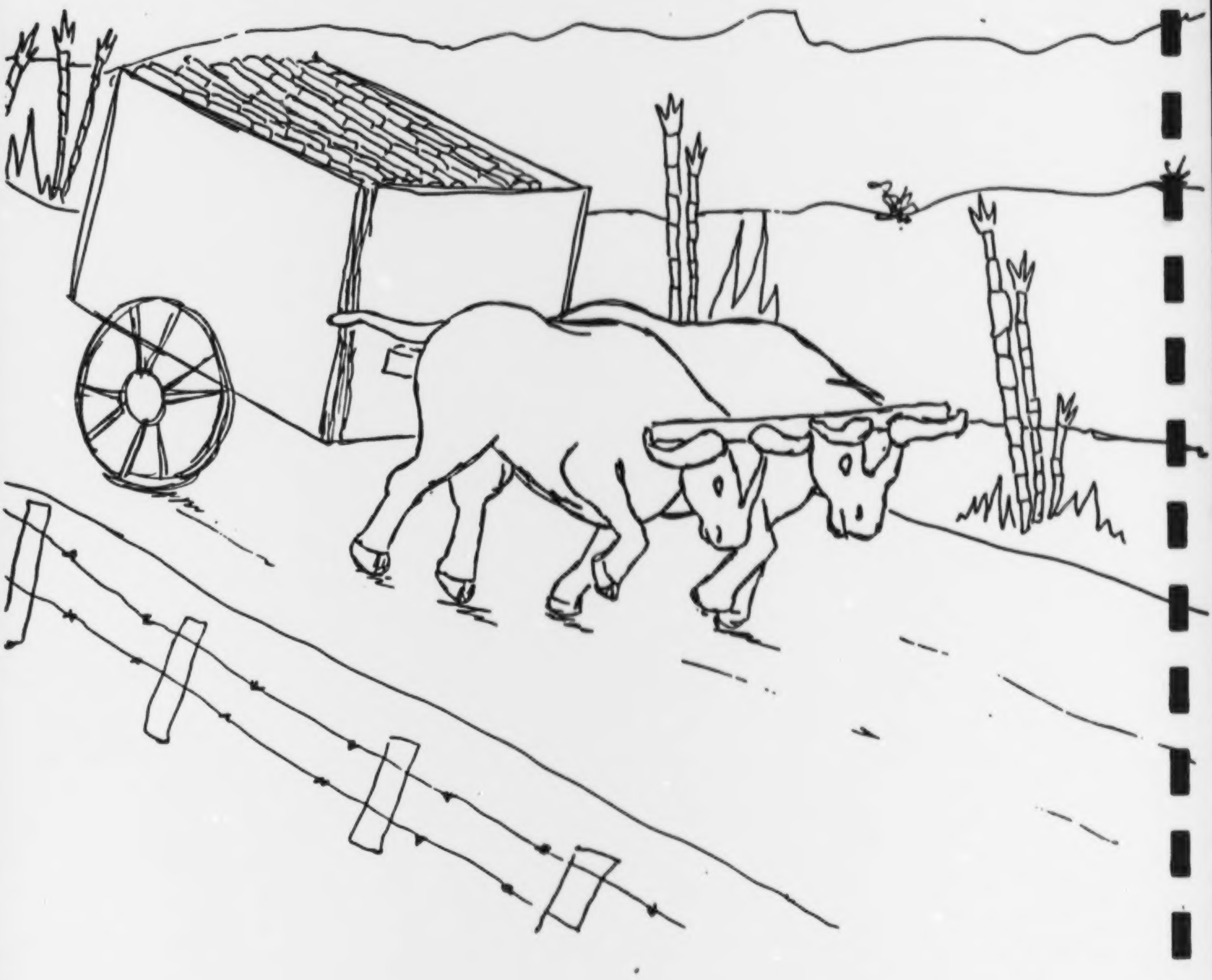
Pico, pico, mandorico,
¿Quién te dio tamaño pico para picar esa comida?
Quita la mano que te la pica-el gallito

Proverbio: *MAS VALE PAJARO EN MANO QUE CIENTOS VOLANDO*



Cotorra de Puerto Rico (Amazona vittata)

Las cotorras abundaba en la isla en tiempos tainos quienes las comieron. Los niños tainos eran los encargados de atraparlas.



Carreta de bueyes en el cañaveral

Day 6

OBJECTIVE: Students will be able to understand and identify products of Puerto Rico.

PROCEDURE: *¿Qué es la caña?* (Bring in a real piece of caña)

VOCABULARY:

la caña
el azúcar
la piña
el coco
el café

el mango
platanos
yautía
el aguacate

- Bring in the actual fruits
- Choral repetition and individual repetition
- Point to fruit and ask for Spanish word-student who is correct receives a part of the fruit

- Students learn and sing song *Baile de la Caña*
(Music and tape available from Addison-Wesley Publishing Co.,SOL: Spanish Oral Langauge Activities,)

- Students learn poem "EL MANGO"

¡Volemos amigos!
¡Al bosque corramos!
y presto subamos
el rico mangó
El árbol que ofrece
la fruta bendita,
la más exquisitá
que el hombre soño!
¡Oh, fruta anhelada!
¡Oh, fruta bendita!
¡La más exquisita
que el hombre soño!
¡Volemos, amigos!
¡Al bosque corramos!
¡Ya al bosque llegamos!
¡Mirad el mangó!

ADIVINANZA *Verde fue mi nacimiento, amarilla mi vejez y ahora para morirme, negrito me he de poner (Café).*

- *Arpillera* Project:

Students will bring in a round drawing (3"x3") on which they will have drawn anything from their study of Puerto Rico. They will share their drawing with a friend, describing it in Spanish.

Then, using an outlined map of Puerto Rico drawn on fabric by the teacher (or students if possible) will fill the inner part of the map with the drawings. (Gluing them in place.) Ribbons will be tied in three places at the top of the map and a piece of caña will be inserted to hang the *Arpillera de Puerto Rico.*

Day 7

OBJECTIVE: Students will be able to use the following verbs correctly in 1st and 3rd person singular:

VOCABULARY: saltar, cantar, gritar, bailar, cortar, mirar, bajar

PROCEDURE:

1. Place the verbs on the board
2. Read the story, *Kiko Coquí, En el Yunque*
3. Students have to listen and raise their hands when they hear a verb on the board
4. Write the sentence in the story next to the verb
    1. *Bajar-Kiko baja del yunque*
       Teacher asks-*¿Y tú? - Yo bajo.*
    2. *cantar-Kiko canta coquí, coquí, coquí*
       ¿Y tú? - Yo canto.
    3. *Cortar-El señor corta la caña.*
       ¿Y tú? - Yo corto.

ACTIVITY: Cooperative Learning (three-step interview)

- Form groups of three.
- Students must use the verbs given.
- Student #1 asks *¿Qué haces?*-Student #2 replies *Yo canto*
- Student #2 asks student #1 *¿Qué haces?*-Student #1 replies, *Yo bailo.*
- Student #3 needs to tell what #1 and #2 do-*Josua canta y Alexis baila.*

Days 8 and 9

OBJECTIVE: Students will be able to tell how the weather is.

VOCABULARY:

hace sol
tropical
hay niebla
no hace frío
no hay nieve

temporal
hace calor
hace buen tiempo
hace mal tiempo
llueve-la lluvia llovizna

PROCEDURE:

- Read the story again
- Point out the weather as it occurs in the story
- Have posters illustrating weather
- Use T.P.R. for mastery

ACTIVITY: Cooperative Learning (to be completed next lesson)

- Form groups
- Each group is to make up a story called *El Tiempo* which is to be acted out the next day

For example:

No hay nieve en el yunque
pero llueve en Puerto Rico.
El clima es tropical
y hace buen tiempo
La cotorra canta cuando hace sol.
La cotorra se llama Rosita
¿Y tú cómo te llamas?

Day 10

OBJECTIVE: Students will be able to understand life in *El Yunque* (awareness lesson).

PROCEDURE: Put up the poster on *La Selva* or el *Bosque Pluvial.*

VOCABULARY:

árboles: el roble, la palma, el arce.
animales: los escarabajos, las moscas, las abejas, las avispas, las hormigas, las arañas, los lagartos, el arugután, los murcielagos, el olibú (ave), los monos, serpientes, las águilas.

Students will only be asked to identify the animals and be aware that there is a *selva* in Puerto Rico called El Yunque. Most important impress upon the students that:

Los árboles y las plantas contribuyen a mantener limpia la atmósfera. Utilizan la luz solar, el agua y el aire para fabricar su alimento. En este proceso toman el aire que nosotros exhalamos (dióxido de carbono), y producen e aire que nosotros respiramos (oxígeno).

ACTIVITY:
IMAX

1. Take one of the classes to the museum of Natural History to see an movie on Rain Forest.
2. Take another class to a zoo or museum with a rain forest exhibit.

Day 11

OBJECTIVE: Students will be able to understand how the *fiesta* in Loiza Aldea is celebrated.

(Preparation)
PROCEDURE:

- Ask, *¿Qué se hace en una fiesta?* Elicit-*cantar, bailar, comer*
- Point out a *máscara* of a *vejigante* and explain what it (represents: *El bien en la lucha contra el mal*)

VOCABULARY:

máscara
caballero
viejo
loca
música
baile
la fiesta de Santiago Apóstol
bandera
niños
disfraz
comida
vejigante

PROCEDURE:

- Using visuals and TPR, practice the vocabulary words.
- Read the story *Kiko Coqui, Fiesta in Loíza Aldea*

ACTIVITIES:

1. Students color flags to be used to decorate the room.

2. Give out and explain the procedure on how to make a mask (The students can make their masks at home.)

Day 12

OBJECTIVE: Students will be able to use their artistic imagination and create prints to decorate the room.

PROCEDURE:
Prepare material

1. un cartón
2. un lápiz
3. papel
4. pinta
5. dibujo
6. colores
7. cola
8. tijeras

- The students draw a simple picture of some aspect of their Puerto Rico study. They then transfer the picture to a styrofoam plate or meat tray. (With a sharp pencil, press hard so that there are indentations in the tray.)
- Roll paint over the tray and press paper over it or place paper over the tray and rub a crayon over the surface. Remember letters come out backwards

Suggested Drawings:

1. vejigante
2. escudo
3. máscara
4. árbol
5. coquí
6. banderas

- Write out the steps to the printing process on chart paper.
- Pantomime the process for the students before really beginning. Later, cut the steps apart and see if students can re-sequence them. This can be done in pairs or small groups.

Day 13

OBJECTIVE: Students will be able to identify musical instruments played with *La Bomba y Plena*

PROCEDURE: Show illustrations of people dancing.
Ask, *¿Qué hacen?* - Elicit - Bailan

New Expressions:

1. instrumentos
2. maracas
3. güiro
4. pandereta
5. el tambór de cuero
6. la bomba y plena

- Borrow the instruments from the Music Teacher
- Have students feel each instrument
- Give out activity with song of vejigante.

Day 14

OBJECTIVE: To discuss what one eats at a fiesta in Puerto Rico.

VOCABULARY:

jujo de mangó
empanadas
fruta
coco frío
maví
dulces
plátanos
comer
agua
tomar

PROCEDURE:

1. Review the poem *El mangó.*
2. Illustrate each food mentioned above and practice the vocabulary.
3. Give out recipe of jugo de mangó
4. Do a step by step recipe (Gouin Series)
    1. *Yo pelo el mangó*
    2. *Yo pongo el mangó en* *la mezcladora* (blender)
    3. *Yo añado el agua, el azúcar y el jugo de limón en la mezcladora*
    4. *Yo mezclo todo*
    5. *Yo bebo el jugo de mangó. ¡Qué rico!*

Say the series as you do the actions a few times. Then ask the students to do the actions with you. Gradually they can also add the words and eventually say the entire series while also doing the actions.

Give out activities with recipes to be made at home.

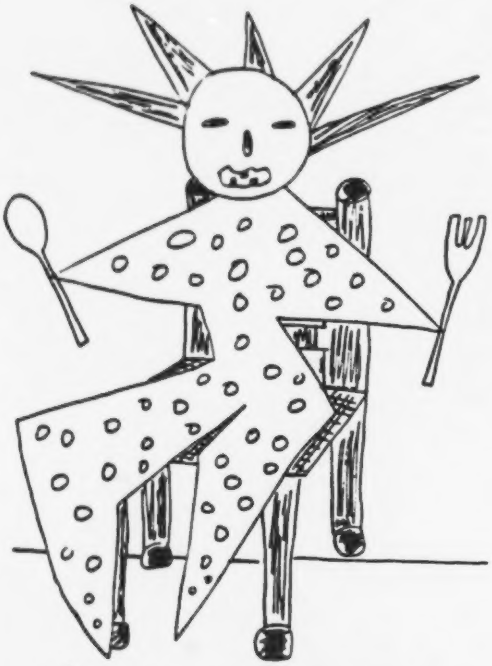
Day 15

OBJECTIVE: Students will participate in a cultural experience
Play-*El Coquí viaja en Puerto Rico y la Fiesta de Loiza*

PROCEDURE:

- Different groups in costume will explain what they represent-(el coquí, los árbols, los animales, el vejigante etc.)
- Basically they will act out the story of "Kiko Coquí"
- Some students will perfom a dance
- Many students will parade around with the vejigante masks which they made
- Everyone will partake of the food prepared
- Sing songs - *El Coquí* and *El Vejigante*
- *¡Bienvenidos a la fiesta!*

¡Qué Chévere!



„YO VI UN DIABLO
VERDE. SENTADO EN
LA COCINA.„

Evaluation

Be flexible with the time, at times I had too many activities in one lesson-(so use an extra day.)

The masks were the highlight! The students enjoyed making them. I decorated the room with all the masks.

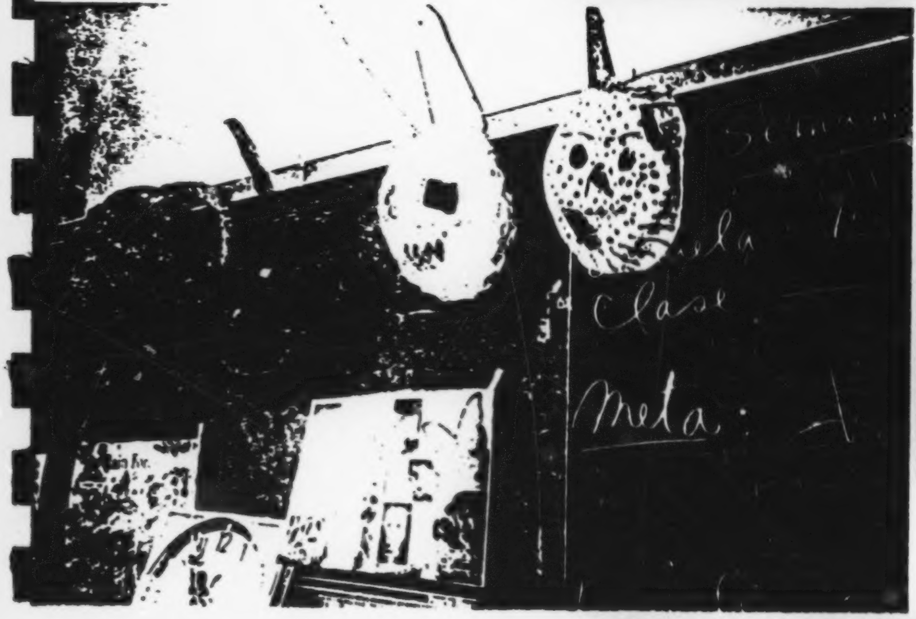
Many times I had students from other classes stop in to see the room and ask how to make the masks and what a "vejigante" was.

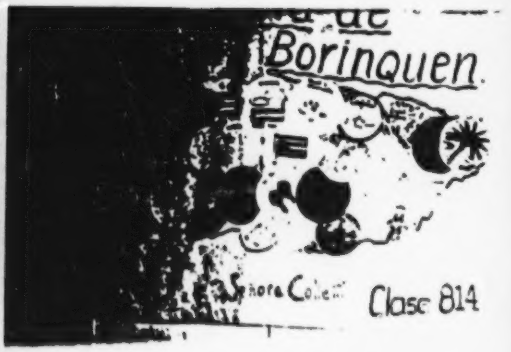
I would like to thank all the staff members that made the SALTA program possible.

I learned a great deal. One of the observations I made was that you are never too old for stories. It was wonderful seeing the 7th and 8th graders listening attentively to the story. The students learned a great deal of vocabulary and expressions-but most important they now have a better understading of their fellow Puerto Rican students.

References and Resources

1. Centro de Estudios Puertorriqueños. Hunter College. 695 Park Avenue, New York, New York 10021, (212) 772-5689.
2. Figueroa, Ivelisse & Victor M. Claudio, *Háblame de Puerto Rico, Libro para colorear* Puerto Rico, 1989. Lectorum Books, New York, (212) 929-2833.
3. Curtain, Helena A. & Carol Ann Pesola. *Languages & Children: Making the Match.* White Plains, New York: Longman, 1994.
4. Montañez, Marta, *Canciones de Mi Isla.* New York: ARTS Inc. 1982.
5. The Bank Street College Bookstore, 112th Street, Broadway, New York, New York 10025, (212) 678-1654.
6. The Bilingual Publications Company. 270 Lafayette Street, New York, New York 10012, (212) 873-2067.
7. Lectorum Publications, Inc. 137 West 14th Street, New York, New York 10011, (212) 939-2833.
8. Alicia, Carmen y De Ruibal, Cadilla. *Kiko Coquí. Fiesta en Loiza Aldea.* The National Dissemination Center


Clase
Meta:


Borinquen.
Clase 814

PUERTO RICO
PUERTO RICO

Los Viajes de Kiko Coquí

by Magali Alvarez

INTRODUCCIÓN

El idioma nunca se debe enseñar en aislamiento. El idioma se debe enseñar en contexto. En esta manera uno puede abarcar todas las areas cuando enseña un tema o una unidad. El alumno ve que el idioma no es algo aislado sino que enlaza otras areas fuera del idioma.

Cuando se enseña el tema de la unidad usando matemáticas, estudios sociales, ciencias, música, arte del lenguaje, y arte le es más interesante y no rechazan el idioma como algo que nunca van a usar y no necesitan.

El estudiante participa mas en su clase cuando él es el centro de la lección y no el maestro. El maestro introduce y guía y el estudiante usa su imaginación e interés al participar en cada area. El inventa, crea y produce.

El estudiante siempre toma parte en la enseñanza de la unidad. El investiga, lee, evalua y presenta parte de la clase. En este manera la clase se desenvuelve del alumno y el maestro tan solo guía paso por paso.

La escuela puede ayudar en esto proveyndo tiempo para que se puedan presentar dramas que preparan los estudiantes. También proveyéndoles espacio para exhibir sus trabajos de arte. Los maestros pueden intercambiar actividades entre ellos. El maestro de arte puede enseñar la lección de arte que va con la unidad, igualmente la de estudios sociales, ciencias, y música. En esta manera el estudiante ve el enlaze entre las areas disciplinarias.

Los padres son un recurso fantástico, lo que el profesor no sabe uno puede estar seguro que uno de los padres tiene la repuesta. Son expertos en la comida, cultura y religión.

Las fotos y los cuentos de su país nativo son recursos inumerables. Los padres tienen tanta información que es una perdida de recursos el no planificar con ellos. La communidad siempre está dispuesta a cooperar con algún proyecto para los niños. Como maestro hay que tener buenas relaciones públicas.

San Juan
Arecibo
Aguadilla
Bayamon
Culebra
Fajardo
Anasco
Mayaguez
Humacao
Vieques
Cayey
Coamo
Yabucoa
Guayama
Salinas
Ponce

UNIDAD 1

TEMA: Repaso de las Cuatro Estaciones del Año

ESTUDIANTES:
Monolingüe
edad/grado: 13/14 años, Octavo Grado
experiencia de español: 2 años
duración de la unidad: 2 meses y medios

UNA TELERAÑA DEL TEMA:
Ciencias
1. las estaciones
2. el clima
3. los colores
4. las plantas y la vegetación

OBJETIVOS: Los estudiantes comparan las estaciones de los Estados Unidos con la estación de Puerto Rico.

LENGUAJE: Vocabulario

estaciones
sol
tierra
primavera
alrededor
mueve
lento
cambia
brillante

temporadas
luna
verano otoño
invierno
mundo
vuelta
largo
inclinación
anaranjado

marrones
verde
amarillas
huellas
trópico de cáncer
trópico de capricorno
latitud
longitud

MATERIALES:
fotos de personas en Puerto Rico en el invierno
fotos en los Estados Unidos
libro, *Las Estaciones*, Sigma

ACTIVIDADES:

•El profesor repasa el vocabulario con la clase. Ellos lo repiten y lo usan en frases.

•Ellos escuchan la lectura del libro. Ellos hacen sus comentarios y hacen sus preguntas.

•Luego el profesor les hace preguntas a ellos.

¿En qué foto hace frío?
¿En qué foto hace calor?
¿En qué foto nieva?
¿En qué foto llueve?
¿De qué color es la nieve?
¿De qué color es el árbol?
¿Cuál es la diferencia entre las fotos?
¿Cuántos animales hay en la escena?

•Se le muestra cuatro fotos tomadas en Puerto Rico en cada de las estaciones de los Estados Unidos y se les dice que digan en que estación se tomó cada una. Aquí es cuando hablas sobre las islas tropicales y que quiere decir y como esto cambia las estaciones y por qué Puerto Rico no tiene cuatro estaciones como los Estados Unidos.

EVALUACIÓN: Los estudiantes escogen fotos de las temporadas del año y me dicen de que país son por qué creen que es de ese país.

TAREA: Hacer-recreas las temporadas de un año entre los países: Puerto Rico y los Estados Unidos. Los cuales quedan geográficamente situados en distintas zonas.
(Puerto Rico: Trópico Cáncer y Capricorno
Estados Unidos: Trópico Cáncer y Círculo Artico)

UNIDAD 2

TEMA: Introducción del Yunque a los alumnos

UNA TELERAÑA DEL TEMA: Estudios sociales
1. mapa
2. geografía

OBJETIVOS: Los alumnos localizan al Yunque en el mapa y escuchan una lectura sobre el Yunque.

LENGUAJE: Vocabulario

flora
pájaros
coquí
amarillo
flores
fauna
iguanas
verde
tortugas
rojo
reinita
lluvia
pardo
mureiélago

Frases y Estructuras

¿Dónde ...?
¿Cuál ...?
¿Cómo ...?
¿Qué ...?

MATERIALES:
fotos del Yunque
mapas de Puerto Rico
lápicas de colores
Puerto Rico in Pictures, Lerner Publications

ACTIVIDADES:

- El profesor les lee sobre el Yunque: Las fotos de los animales y la vegetación que se encuentra en el Yunque es mostrada. El árbol, la agua también so ven en las fotos.

- Repiten el vocabulario cuando se les muestras disintas fotos. Luego identifican las fotos que se les muestran.

- Luego contestan preguntas que se le dictar.

¿Dónde está el árbol?
¿Cuál es el coquí?
Encuentre la tortuga.
¿Hace calor en el Yunque?
¿Cómo se llama el pajarito?
¿Qué hay en el Yunque?
¿Qué colores vez?

EVALUACIÓN: El profesor le muestra el mapa de Puerto Rico a los estudiantes y les dice que el Yunque se encuentra en Nor-Este de la isla, un estudiante es escogido a que encuentre el Yunque en el mapa. Luego cada estudiante dibuja al Yunque en su mapa.

TAREA: Los estudiantes dibujan al Yunque con todo lo que vieron en la clase a colores.

UNIDAD 3

TEMA: El nacimiento de Kiko Coquí y el comienzo de sus viajes.

UNA TELERAÑA DEL TEMA:
Arte del lenguaje - un cuento
Música - la canción del coquí

OBJETIVOS: El profesor le lee el cuento de Kiko Coquí a los alumnos. Los alumnos cantan la canción después de escuchar el cuento.

LENGUAJE: Vocabulario

abejón
cristalina
helechos
lucero
saltarinas
tabonuco
aventura
furiosa
historia
picoteaban
se alejaba
toronjil
bosques
glu, glu
dor
quebrada
se coló
vereda

MATERIALES:
papel de construcción
cinta pegante
pegamento
Kiko Coquí
cinta con la canción del coquí

ACTIVIDADES:

- Antes de leerles el cuento a los alumnos repasamos cómo es el Yunque y los animales que viven en él. Se escucha el sonido que hace el coquí.

- Después de repasar y usar el vocabulario se lee el cuento. Se discute el nacimiento de Kiko Coquí y su tamaño. Kiko mide solo 1 1/2 pulgada. Sin embargo él viaja por todo el Yunque. Se discute porque quiere salir del Yunque y con quién se va a ir. Los estudiantes hacen sus preguntas y luego el maestro hace sus preguntas.

  ¿Quiénes son Tito y Pipo?
  ¿De Dónde son ellos?
  ¿Qué cuentan?
  ¿Cuándo cantan los coquies?
  ¿Por qué decide Kiko irse con Tito y Pipo?
  ¿Regresarán?

EVALUACIÓN: Cada estudiante cuenta su parte favorita del cuento. Los otros hacen preguntas o correciones de lo que cuentan. Ellos comienzan un collage de los viajes de Kiko. Hacen predicciones de como van a terminar los cuentos de Kiko Coquí.

TAREA: Los estudiantes van a dibujar animales, árboles y otras cosas para añadir al collage del Yunque y se pone en el cartel.

UNIDAD 4

TEMA: Kiko Coquí y su viaje a Loíza Aldea

UNA TELERAÑA DEL TEMA:
Arte - máscara del vejigante
Arte del lenguaje - *Fiesta en Loíza Aldea*

LENGUAJE: Vocabulario

carretera
niebla
caretas
raro
enispeteando
ruido
escurrir
apenas
confundirlos
anochecía
polvo
andariegos
precisamente
cojeando

MATERIALES: máscara
Fiesta en Loíza Aldea

ACTIVIDADES:

- Los estudiantes escriben, leen y usan el vocabulario en frases.
- Se repasa el primer cuento.
- Se lee el segundo cuento donde Kiko Coquí se encuentra en Loíza Aldea en el mes de julio o agosto describen los disfrases que se usan. Se mencionan los fuegos artificiales. También se discute la careta de cana en cual los coquies se encuentran. Se le muestra la máscara de vejigante. En la próxima clase ellos van a hacer su propia máscara.
- Ellos contestan las preguntas.
  - ¿Dónde está Loíza Aldea?
  - ¿Adónde van los coquies?
  - ¿Qué ocure en Loíza Aldea del 24 de julio al 5 de agosto?
  - ¿Por qué esta fiesta?
  - ¿Qué son los vejigantes?
  - ¿Qué industria hay en Loíza Aldea?

EVALUACIÓN: Los estudiantes encuentran a Loíza Aldea en el mapa de Puerto Rico. Ellos trazan el viaje de KikoCoquí en sus mapas.

TAREA: Dibujan los que vieron en Loíza Aldea para añadir al collage de los viajes de Kiko Coquí.

UINDAD 5

TEMA: Las máscaras de Loíza Aldea

UNA TELERAÑA DEL TEMA: Arte - máscaras de vejigante

OBJETIVOS: En la clase de arte los estudiantes van a comenzar a hacer sus máscaras de vejigantes.

LENGUAJE: Vocabulario

corte
infle
palangana
nariz
pegue
limpie
globo
boca
ponga
meta
cara
cuernos

Frases y estructuras

pegue a ...
ponga en ...

MATERIALES:

periódicos
almidón
cinta de pegar
pegemento
globos hilo

ACTIVIDADES:

- Los estudianted hacen sus propias máscaras, siguiendo los mandatos de la maestra:

1) Tomen un globo.
2) Llenen el globo con aire.
3) Amarrense un hilo al globo y el otro a la mesa.
4) Mezclen el agua con el almidón.
5) Corten los periódicos en lineas largas.
6) Metan el periódico en el agua y lo pongan sobre el globo hasta que no se vean nada excepto la parte de atrás.
7) Pegen las partes de la cara: la nariz, los cuernos, y la boca, usando pedazos de cartulina.
8) Le pongan la cara a sus globos y le pongan los papeles de periódico con el almidón sobre la cara y le formen la boca.

EVALUACIÓN:

- Los estudiantes siguen las intrucciones para hacer las máscaras.

- En pares, los estudiantes pongan en orden, la sequencia de hacer la máscara y lo leen a la clase.

UNIDAD 6

TEMA: Las máscaras de Loíza Aldea

UNA TELRAÑA DEL TEMA: Arte - máscaras del vejigante

OBJETIVOS: Los estudiantes pintan las máscaras que construyeron.

LENGUAJE: Vocabulario

mezcle pintura
cuidado
pinte
secar
los colores

MATERIALES:

pinturas de varios colores
brochas

ACTIVIDADES:

- Los alumnos escogen los colores de pintura que quieren usar para pintar sus máscaras.

- Le ponen papel en las mesas y comienzan a pintar las máscaras.

- Limpian sus brochas y las ponen a secar.

EVALUACIÓN: Las máscaras que han creado los estudiantes.

UNIDAD 7

TEMA: Kiko Coquí en una guagua llega a Rio Piedras

UNA TELERAÑA DEL TEMA:

Arte del lenguaje - libro
Matemáticas - medidas
Geografía - mapa de Puerto Rico

OBJETIVOS: Los estudiantes siguen los viajes de Kiko Coquí a San Juan.

LENGUAJE: Vocabulario

gritaba
ratones
abochornados
recostaba
ayudarnos
medir
cucarachas
guagua

Frases y estructuras

¿Qué ven?
¿Qué escuchan?
¿Qué piensan hacer?
¿Cómo llegan a su destino?
¿Duermen bien todos los coquies?

MATERIALES:

mapa de Puerto Rico
Kiko Coquí en San Juan,
Puerto Rico in Pictures

ACTIVIDADES:

- Los estudiantes miden la distancia de Loíza Aldea a Río Piedras. Lo buscan en sus mapas de Puerto Rico.

- Leemos una historia breve de San Juan. El vocabulario nuevo se repasa antes de leer el cuento. Se lee el cuento del viaje de los tres coquíes.

- Los estudiantes repiten el vocabulario y lo usa en sus respuestas.

- Contestan estas preguntas:
  - ¿Qué ven?
  - ¿Qué escuchan?
  - ¿Qué piensan hacer?
  - ¿Cómo llegan a su destino?
  - ¿Duermen bien todos los coquies?

EVALUACIÓN: Los estudiantes dibujan a Río Piedras en su mapa de Puerto Rico.

TAREA: Dibujan lo que ven en Río Piedras.

UNIDAD 8

TEMA: El viaje de Kiko Coquí sigue

UNA TELERAÑA DEL TEMA:
Arte del lenguaje - un cuento
Música - canción del coquí

OBJETIVOS: Los estudiantes ven como es la Fortaleza en San Juan.

LENGUAJE: Vocabulario

Gobernador
portón
desvelado
juguetes
Fortaleza
yerbabuena
suerte
reino
guardia
Yuquiyu
escondieron

MATERIALES:
mapa de Puerto Rico
cinta de la canción del coquí
Como en los Cuentos
Puerto Rico, Lerner Publications

ACTIVIDADES:

- Se revisa el vocabulario que se encuentra el el libro. Ellos usan el vocabulario en sus preguntas.

- Se lee el libro en el cual Kiko Coquí llega a su destino, San Juan. Se encuentra en el jardin de la Fortaleza. Se discute por qué no puede estar el coquí fuera de Puerto Rico por buen tiempo, también por qué es tan singular el canto del coquí.

- Entonces contestan las preguntas siguientes:
  ¿Cuánto tiempo puedan estar los coquíes fuera de Puerto Rico?
  ¿Cómo llegaron los coquíes a la Fortaleza?
  ¿A quién oyen ellos hablar en el jardín?
  ¿Qué quiere hacer el Señor Smith?
  ¿Qué decide hacer el Gobernador?
  ¿Cómo se llaman los otros cuatro coquies?

- También leen sobre lo que es la Fortaleza y su historia. Ven La Fortaleza y el jardín.

EVALUACIÓN: Los estudiantes encuentran a San Juan en el mapa. Ellos evalúan lo que creen que les va a pasar a los coquíes a Nueva York.

TAREA: Dibujan lo que vieron en San Juan y La Fortaleza para el collage.

UNIDAD 9

TEMA: El viaje de Kiko Coquí a Nueva York.

UNA TELERAÑA DEL TEMA:
Arte del lenguaje
Matemáticas
Música
Geografía

OBJETIVOS: Los estudiantes siguén los viajes de Kiko Coquí a Nueva York.

LENGUAJE: Vocabulario

caretillas
estirado
retrato

cajitas
recreo

enojadísimo
encenderse
oscureciendo

Frases y estructuras

¿En qué está Kiko Coquí?
¿Adónde fué el avión?
¿Quién estaba con Kiko Coquí en la cajita?
¿A dónde llevan los coquies?
¿Quién es Roberto García?
¿En qué escuela están los coquies?
¿Cuándo cantan los coquies?
¿Cantan los coquies a la luz del día?
¿Quiénes vieron y escucharon a los coquíes?
¿Cuánto tiempo estuvo Kiko Coquí en Nueva York?
¿Cuándo regresan los coquíes a Puerto Rico, dónde los dejan?
¿A dónde saltan los coquies?
¿Cómo termina el cuento?

MATERIALES: la canción del coquí
El Recibimiento en Nueva York

ACTIVIDADES: • Los estudiantes usan un mapa del mundo para ver la distancia entre Puerto Rico y Nueva York. El vocabulario es leído y usado en frases.

•La cancíon del coquí se canta.

8• Se lee el cuento de la llegada de los coquies a Nueva York y su regreso a la isla.

• Los estudiantes se hacen las preguntas a su pareja y la pareja les de la respuesta.

¿En qué está Kiko Coquí?
¿Adónde fué el avion?
¿Quién estaba con Kiko Coquí en la cajita?
¿Adónde llevan los coquíes?
¿Quién es Roberto García?
¿En qué escuela están los coquies?
¿Cuándo cantan los coquíes?
¿Cantan los coquíes a la luz del día?
¿Quiénes vieron y escucharon a los coquíes?
¿Cuánto tiempo estuvo Kiko Coquí en Nueva York?
¿Cuándo regresan los coquies a Puerto Rico, dónde los dejan?
¿Adónde saltan los coquíes?
¿Cómo termina el cuento?

EVALUACIÓN: Los estudiantes relatan lo que le ocurrió a Kiko Coquí desde que nacio hasta que regresó al Yunque.

TAREA: Piense en escribir, dramatizar, visualizar, etc., su proprio cuento de Kiko Coquí en Nueva York.

UNIDAD 10

TEMA:	Escribir un cuento sobre Kiko Coquí
UNA TELERAÑA DEL TEMA:	Arte del lenguaje Arte
OBJETIVOS:	Los estudiantes van a escribir un cuento sobre Kiko Coquí en Nueva York.
LENGUAJE:	Usan el vocabulario que han escuchado y escrito de los cuentos, ademas el vocabulario que conocen.
MATERIALES:	colores lápices libros "bare books"
ACTIVIDADES:	• Los estudiantes en grupos de cuatro escriben sus diáogos del coquí y otros animales. Ellos escogen quíen va a dibujar y quíen va a escribir en los libros. La maestra corrige los diálogos. •Los ya revisados y editados pueden comenzar a escribir en el libro blanco, los otros tienen que esperar a recibir sus libros.
EVALUACIÓN:	Los alumnos producen sus libros. Estas obras se ponen en la biblioteca de la clase. Cada grupo comparte su libro con la clase.
TAREA:	Cada grupo trabaja en su libro hasta terminarlo.

EVALUACIÓN

Los libros que escriben los estudiantes reflejan su uso del idioma que han escuchado en los cuentos en esta unidad.

Su abilidad de leer sus libros a la clase y contestar preguntas sobre su libro muestra su adquisición del idioma.

El collage que crean parte por parte primero del Yunque, luego de los viajes de Kiko Coquí y de las formas de transportación que usan, muestra su comprensión de lo que han escuchado y su abilidad a llevar lo aprendido a la práctica.

Las preguntas diarias sobre cada lección demuestra lo que han comprendido de lo visto y escuchado.

El crear la máscara les da la oportunidad de ver como se siente ser artistica y crear para una fiesta de gran importancia tal como lo hacen los artistas en Puerto Rico.

Como profesora siempre estoy buscando nuevas maneras de presentar un tema que les interese y guste a los estudiantes. Una unidad en que ellos viajan con Kiko Coquí y ellos participan en el cuento es una manera magnífica de enseñar. Los estudiantes se entusiasman. Tienes que estar listo para no poder terminar todo lo que has planeado en una lección. La mejor estrategía es dejar que el alumno diga hasta dónde quiere ir con el tema. Hay mucha preparación para cada actividad y tienes que planar con anticipación.

LISTA DE REFERENCIA Y RECURSOS

Puerto Rico, Lerner Publications

Canciones de mi isla, Cinta de A.R.T.S. Inc.

Las Estaciones, Sigma

Mapa de Puerto Rico

Kiko Coquí, National Dissemination Center

Kiko Coquí, Fiesta en Loíza Aldea, National Dissemination Center

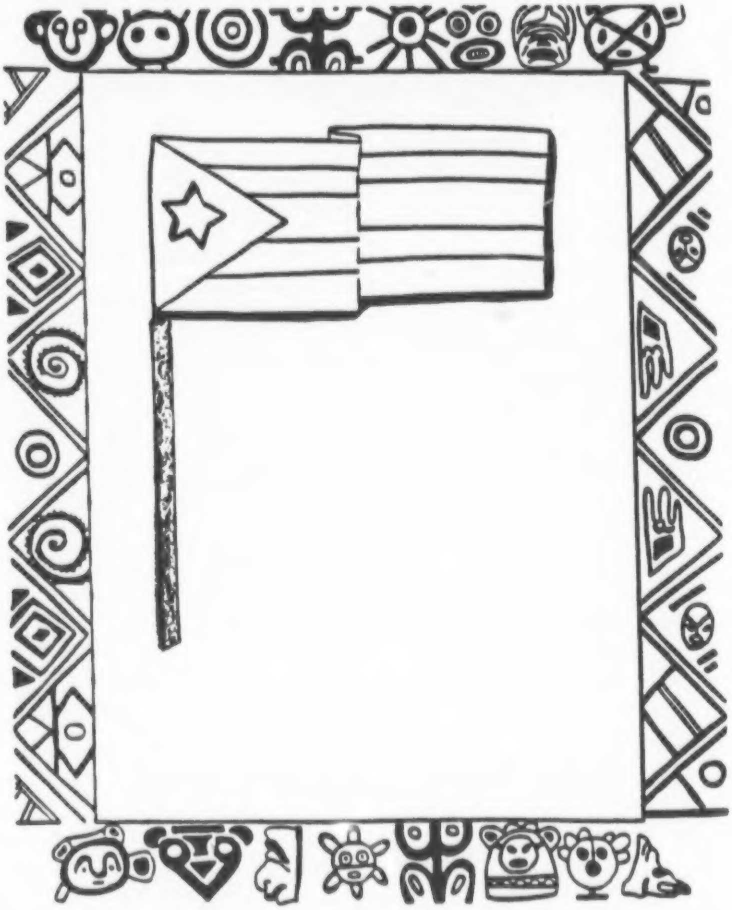
Kiko Coquí, En San Juan, National Dissemination Center

Kiko Coquí, Como En Los Cuentos, National Dissemination Center

Kiko Coquí, El Recibimiento en Nueva York, National Dissemination Center

Fotos Tomadas en Puerto Rico

Bare Books, Treetop Publishing Co.

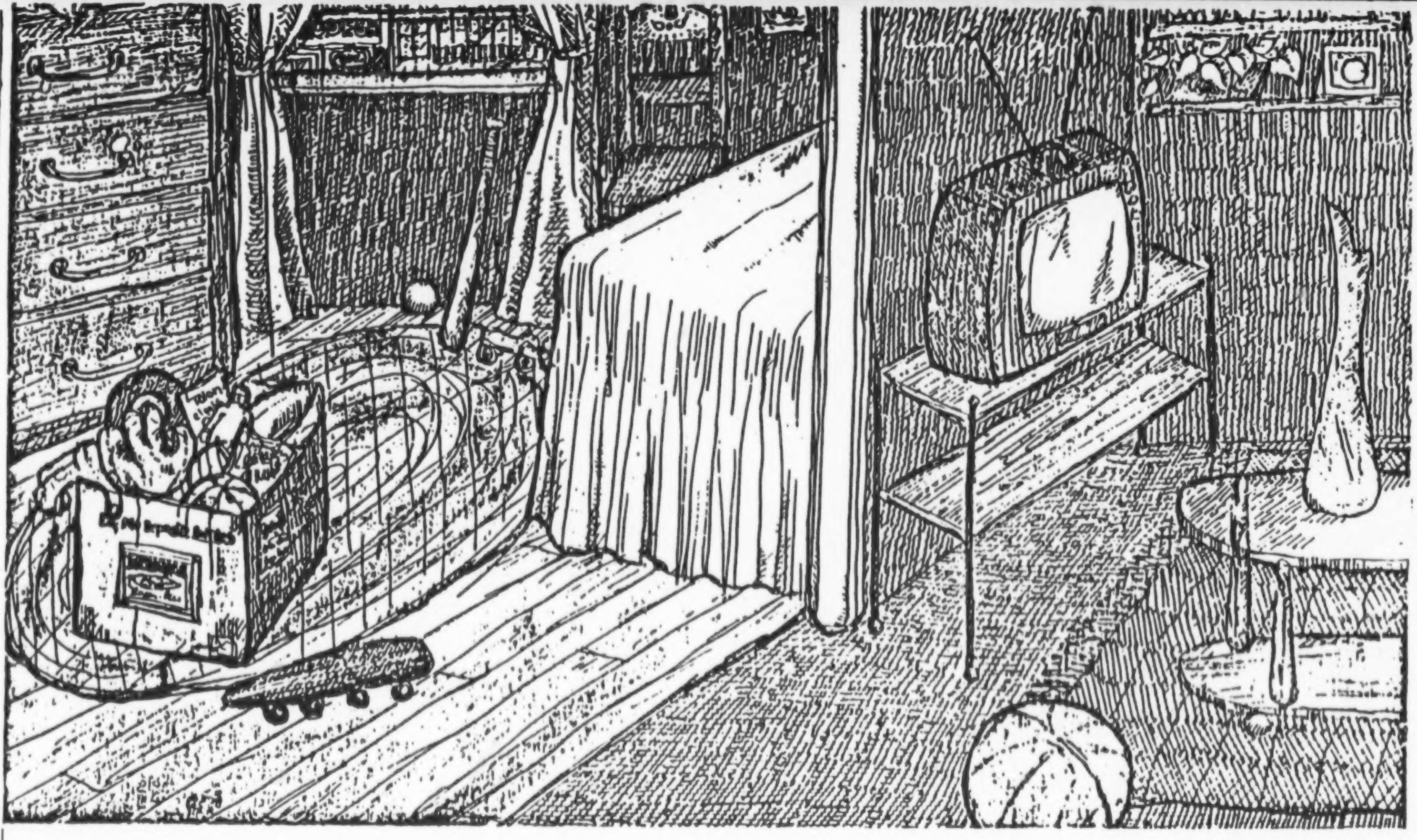


UN SUEÑO MUSICAL

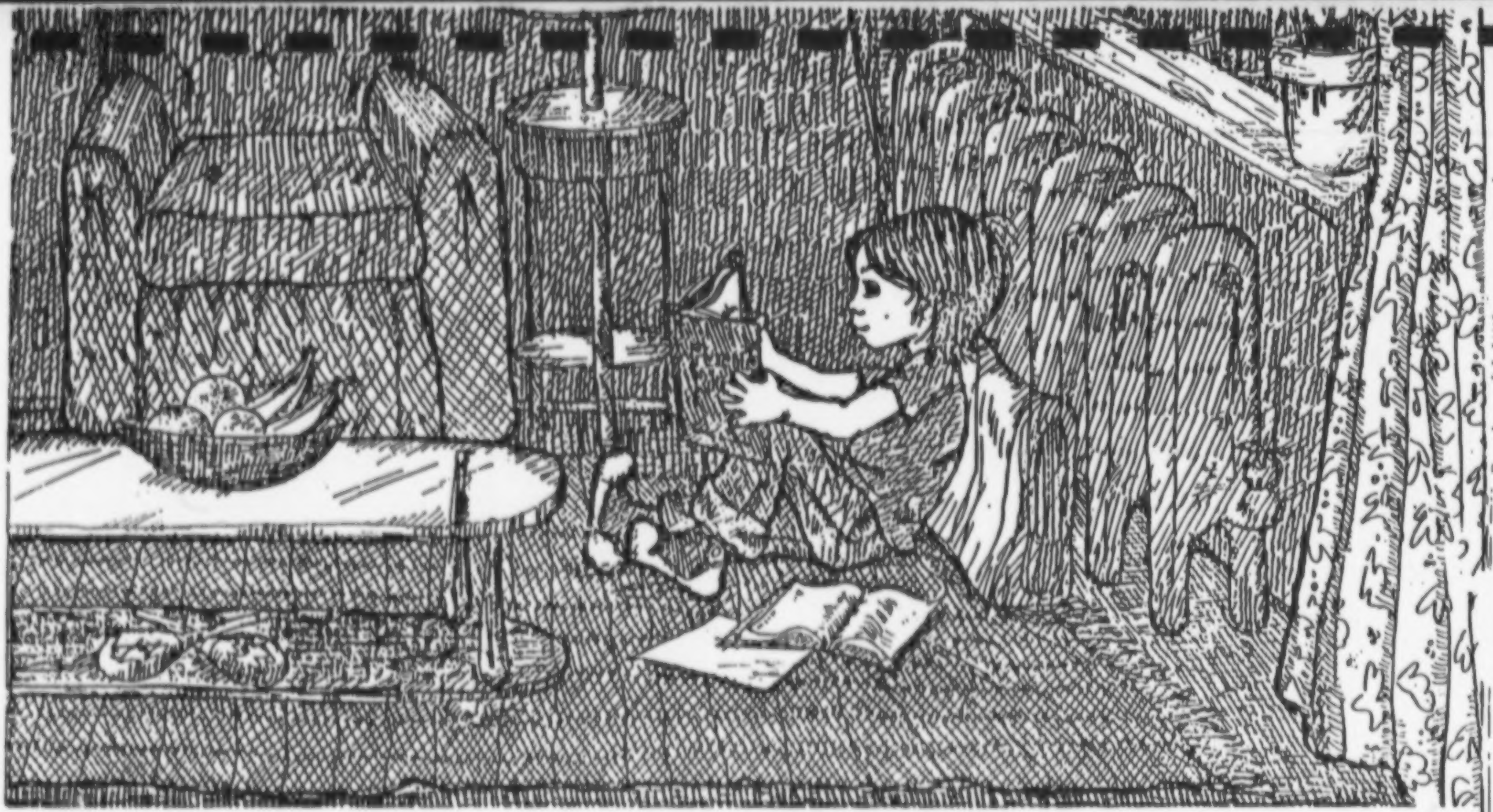
por eduardo guardarrama
diseño e ilustraciones por idalia rosario

editado por aurea e. rodríguez
y carmen puigdollers

canbbe
Northeast Regional Curriculum Adaptation Center
Community School District 7
Regional Director : Aurea E. Rodríguez
501 Courtlandt Avenue
Bronx, New York 10451

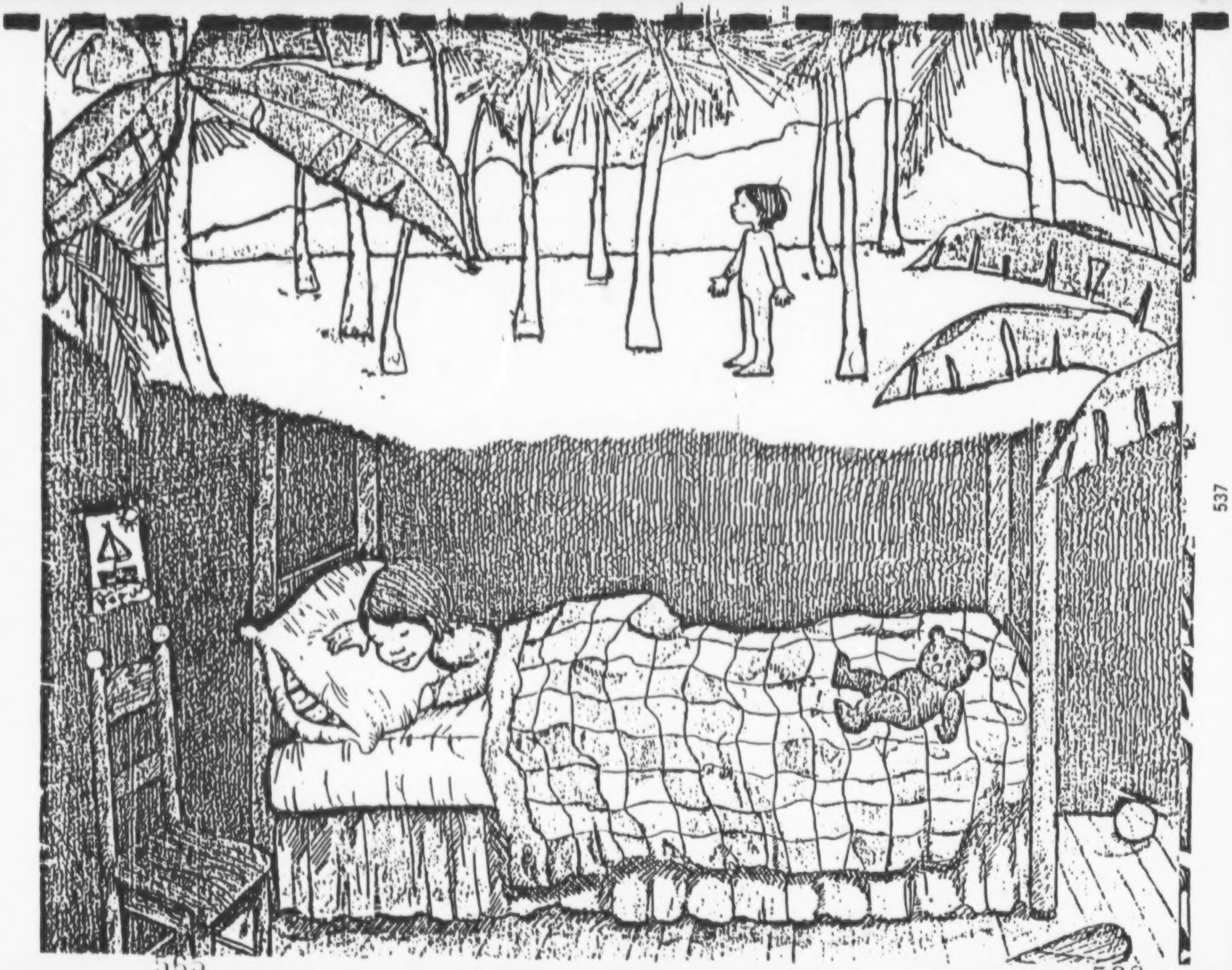


Federico nació en Nueva York. Su mamá y su papá nacieron en Puerto Rico. Los tres vivían en un apartamiento pequeño en Nueva York.

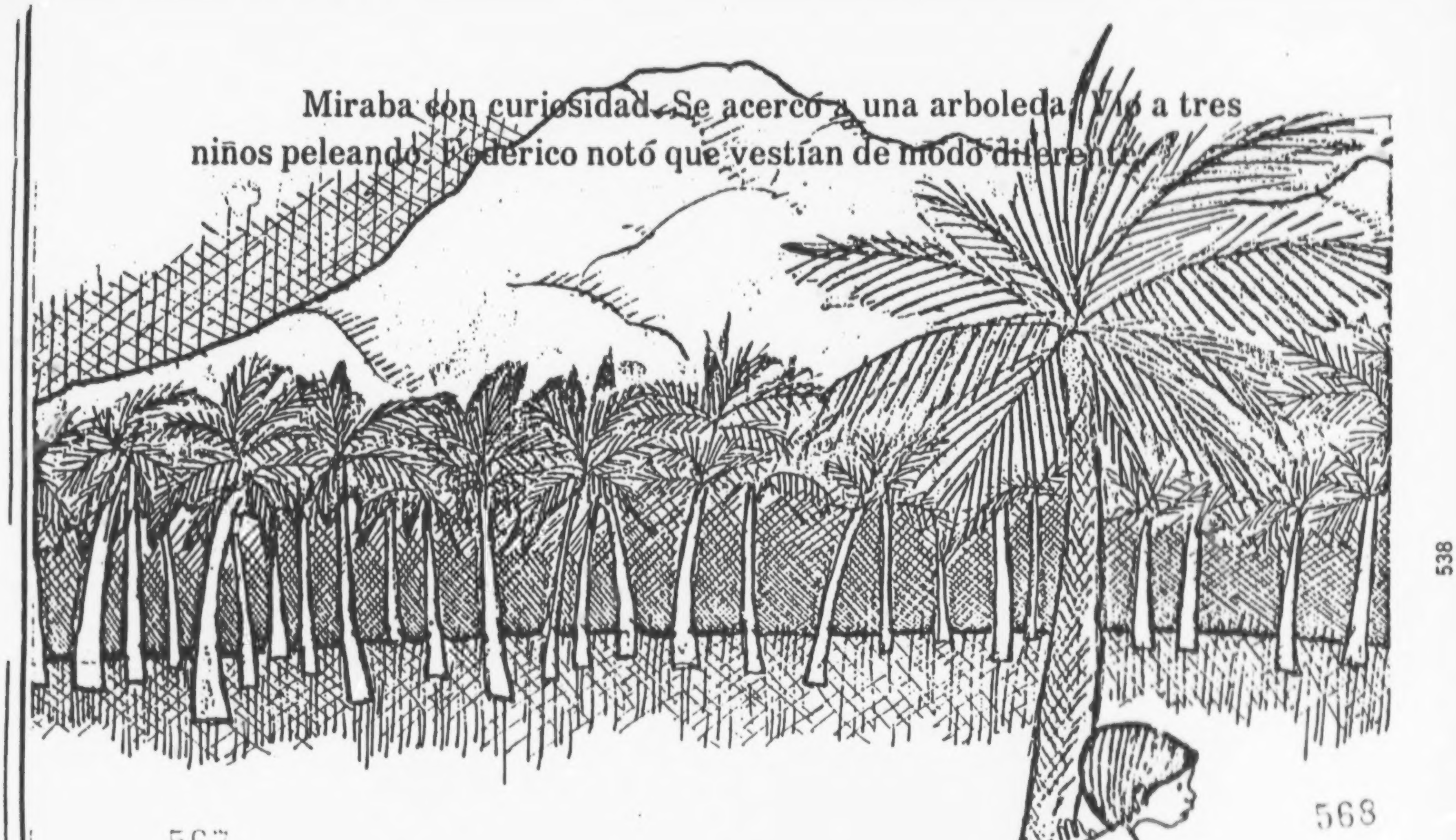


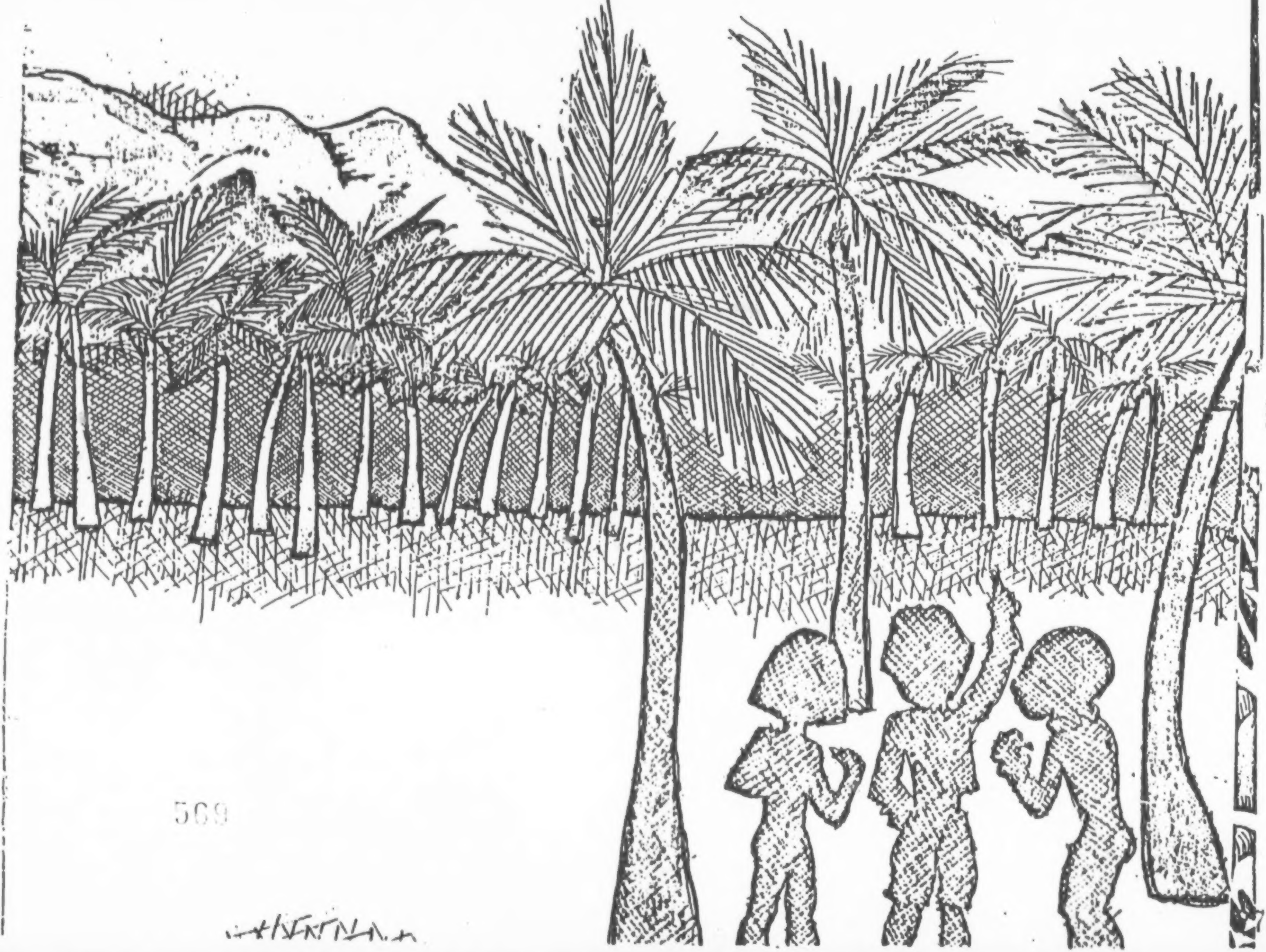
En la escuela Federico estudiaba la historia de Puerto Rico, pero nunca había ido a la isla.

Una noche, mientras dormía, tuvo un sueño muy extraño. Se encontraba entre árboles, en Puerto Rico. Todo se le parecía a las representaciones que había visto en la escuela con personajes de muchos, muchos años atrás.



Miraba con curiosidad. Se acercó a una arboleda. Vió a tres niños peleando. Federico notó que vestían de modo diferente.

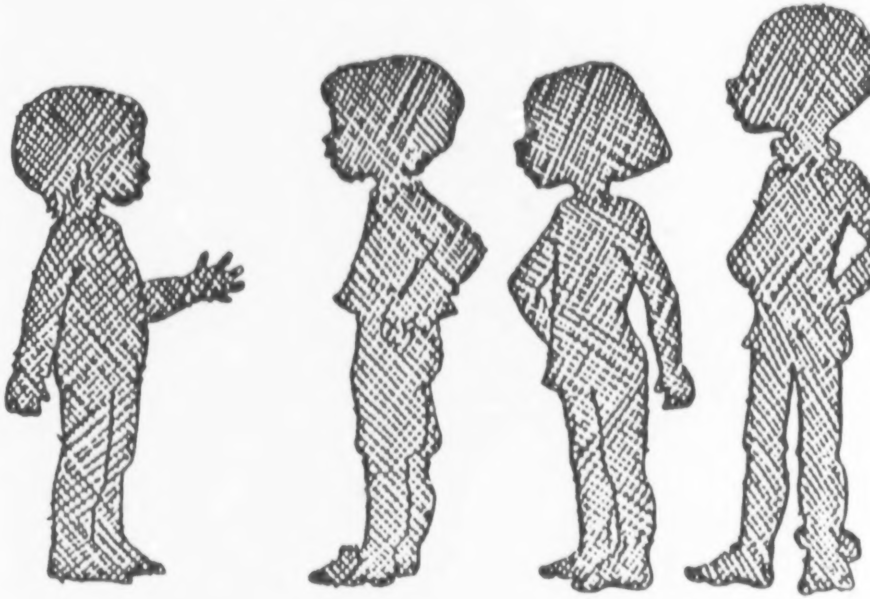



569
539
70

- ¿Por qué pelean? - preguntó Federico.

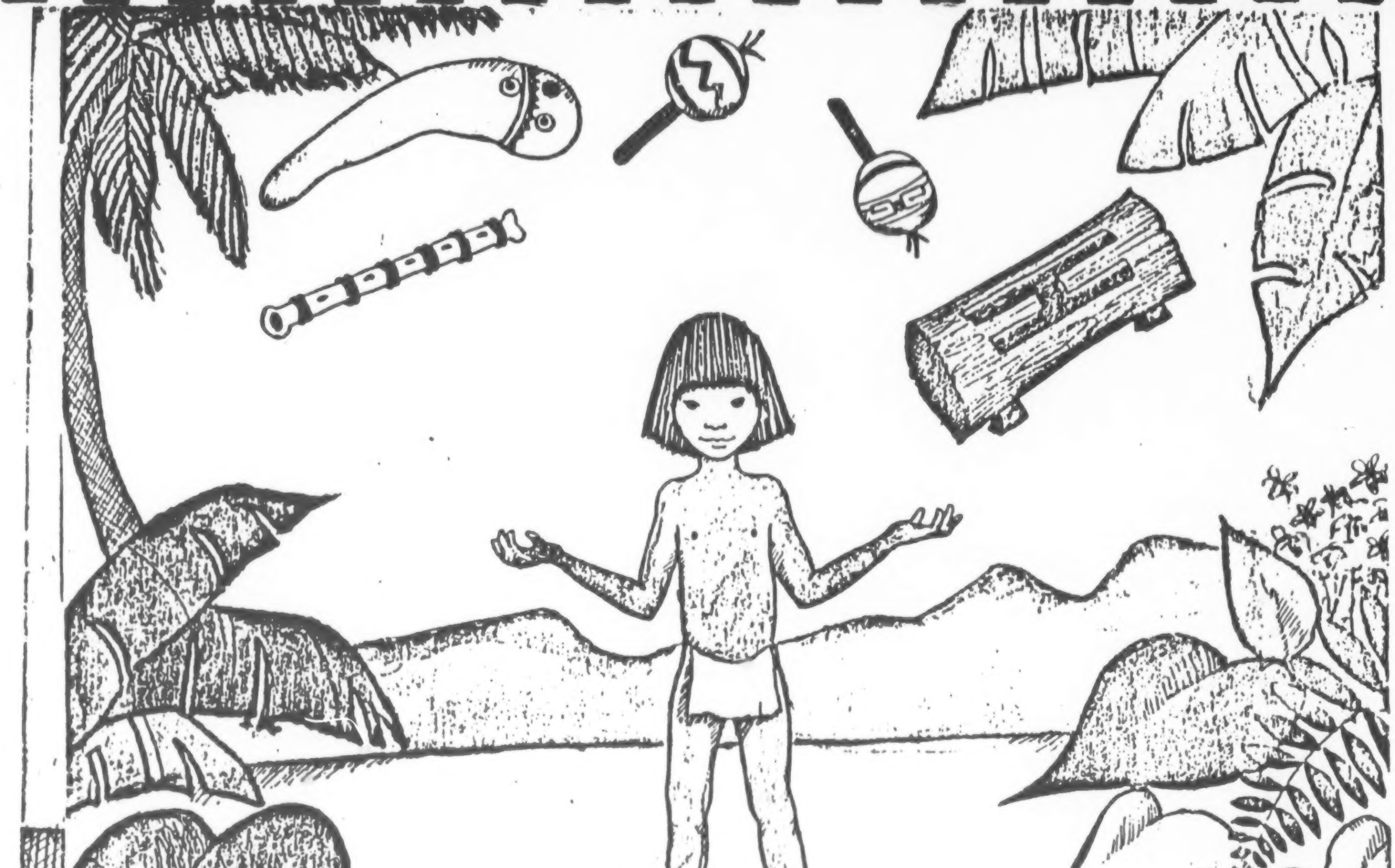
Los tres muchachos dejaron de pelear y miraron a Federico con sorpresa. Uno de ellos le contestó:

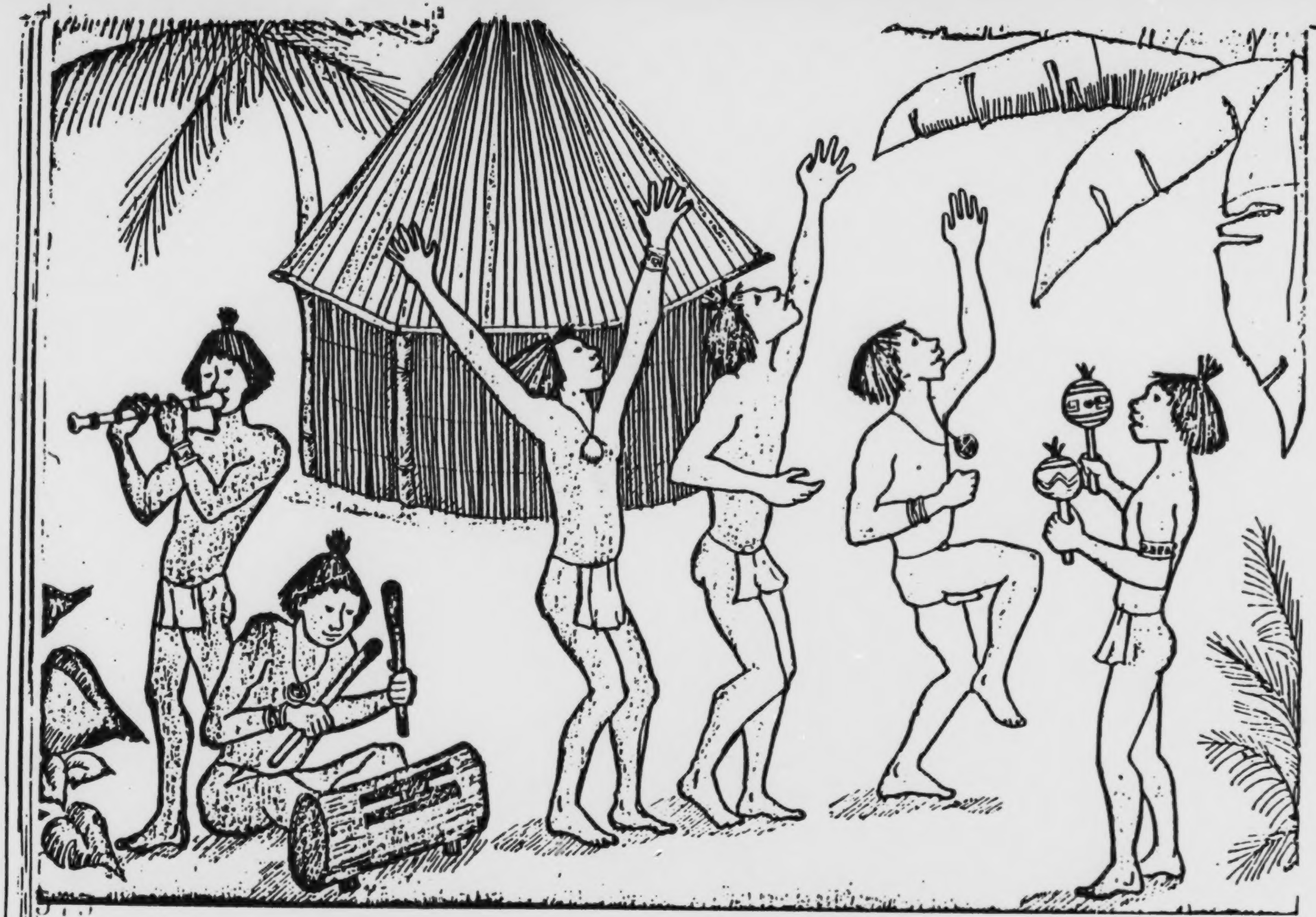
- Peleo por mi música. Ellos dicen que fueron los primeros en traer la música a esta isla. Por ser indio taíno les digo que fui yo. Por eso soy el más importante.



- ¡Eso no es verdad! - gritaron los otros dos.

El taíno era delgado y no muy alto. Tenía la piel color de cobre y el pelo muy negro y lacio. Continuó diciendo:





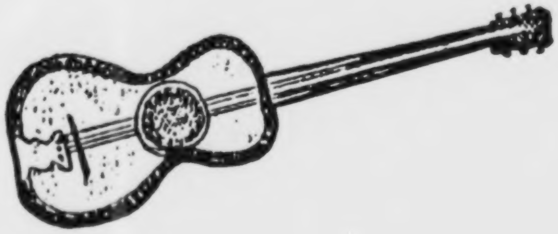
- Nosotros, los indios, estábamos en Puerto Rico antes que ellos llegaran. Bailábamos y cantábamos los areitos. Así aprendíamos nuestra historia en forma de canción.

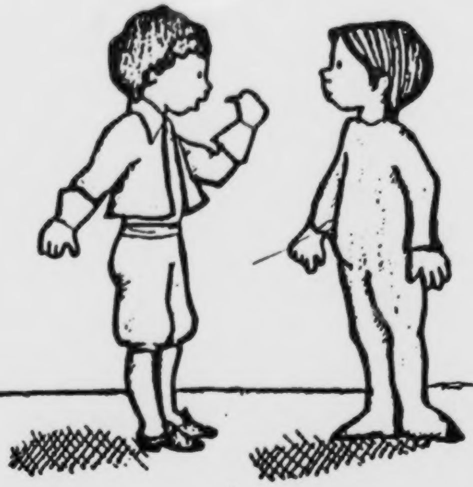
- ¿Usaban instrumentos? - preguntó Federico.

- Sí. Para acompañarnos inventamos el tambor, las maracas, el güiro y la flauta.

El muchacho de pelo y ojos claros respondió:

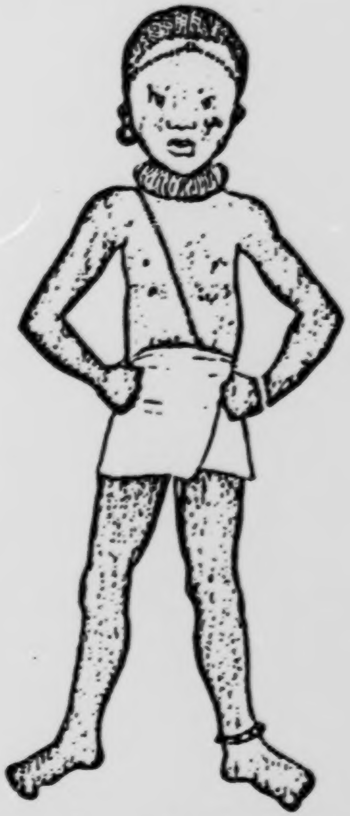
- Soy español. Lo que ustedes saben de música lo aprendieron de mí. Traje la canción. Traje la guitarra para acompañarme. Soy el más importante.



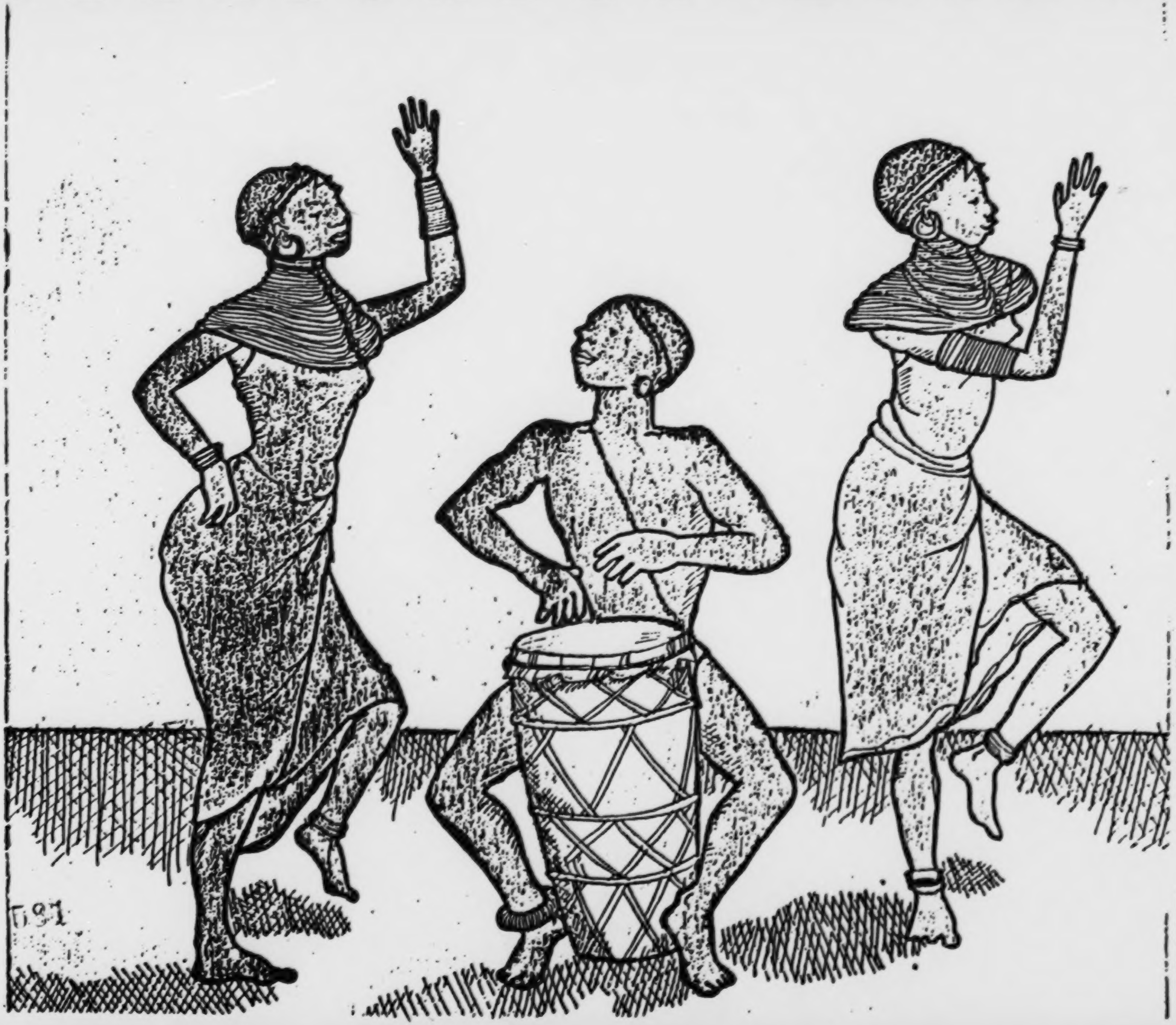


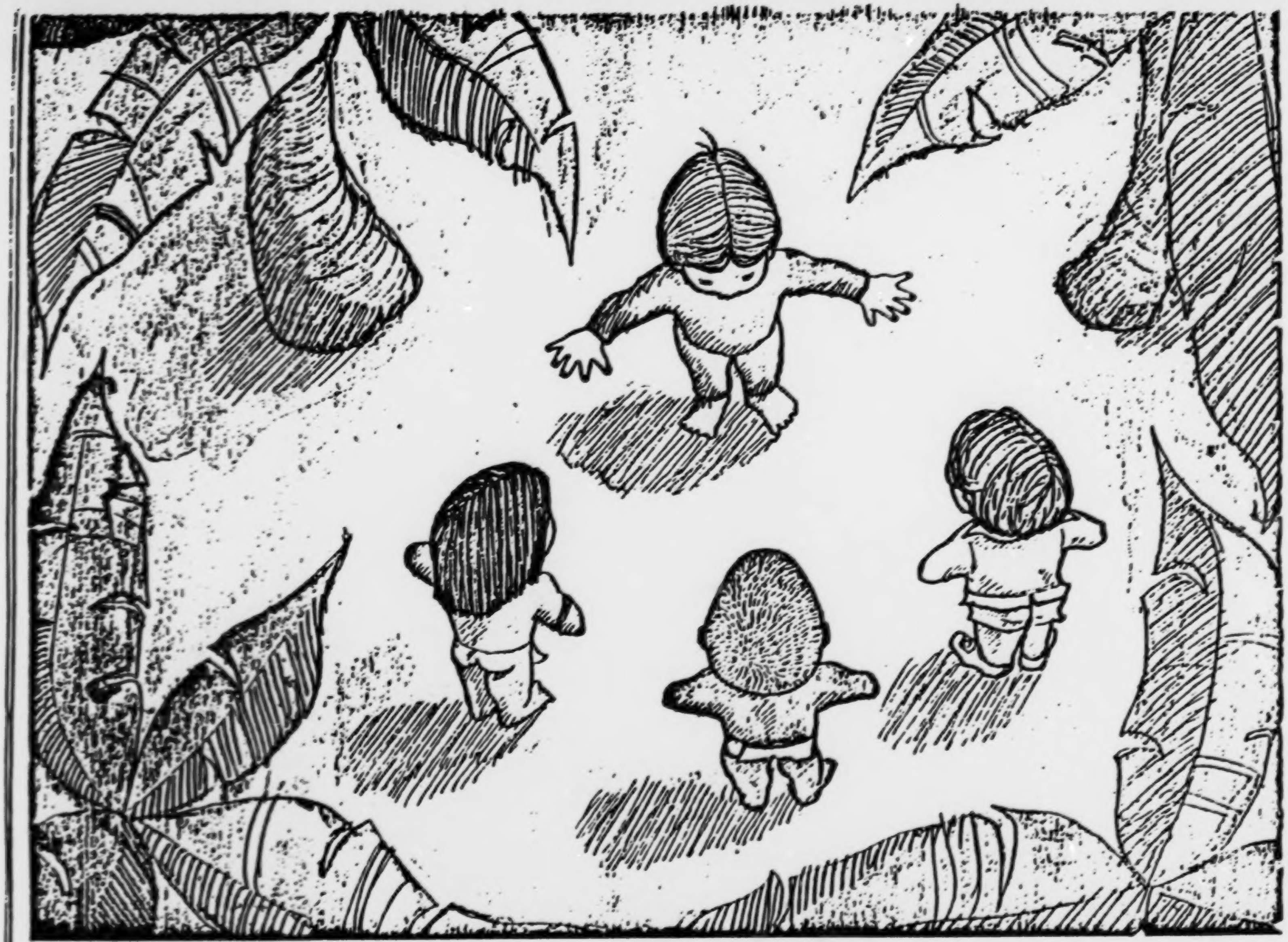
- Eso no es cierto, - ahora hablaba un muchacho negro, alto y fuerte.

- Cuando me trajeron como esclavo de Africa, vino conmigo el ritmo y la canción. Por eso cantábamos en las cosechas y acompañábamos la música con el tambor de cuero. Soy el más importante, - insistió el africano.



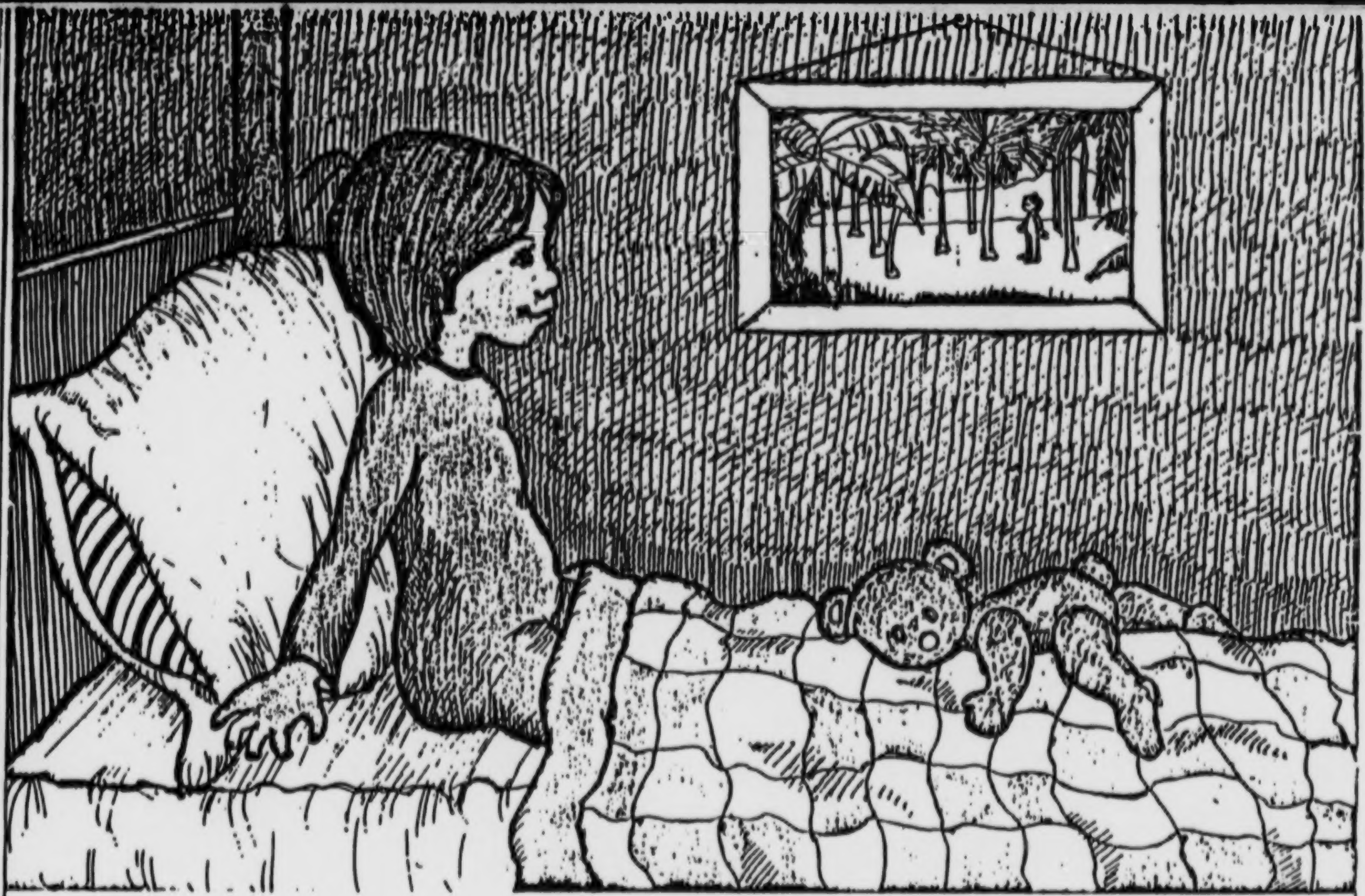
Federico había estado escuchando a los tres. Con mucha seguridad respondió lo siguiente:


581



- Todos están equivocados. Aprendí que los tres han contruibuido de igual modo. Todos han dejado su huella en la música puertorriqueña. Por [illegible] todavía el ritmo, las canciones, el baile distinguen al puertorriqueño. Por eso cuando bailamos y cantamos lo hacemos al compás del güiro, el cuatro, las maracas y el tambor. Las melodías y los instrumentos de los tres, taínos, africanos y españoles todavía marcan el ritmo. La verdad es que los tres son la base de la música puertorriqueña.

Los muchachos quedaron sorprendidos con la contestación de Federico. Entendieron que él tenía razón. Lo felicitaron por lo mucho que había aprendido sobre la música de su país.

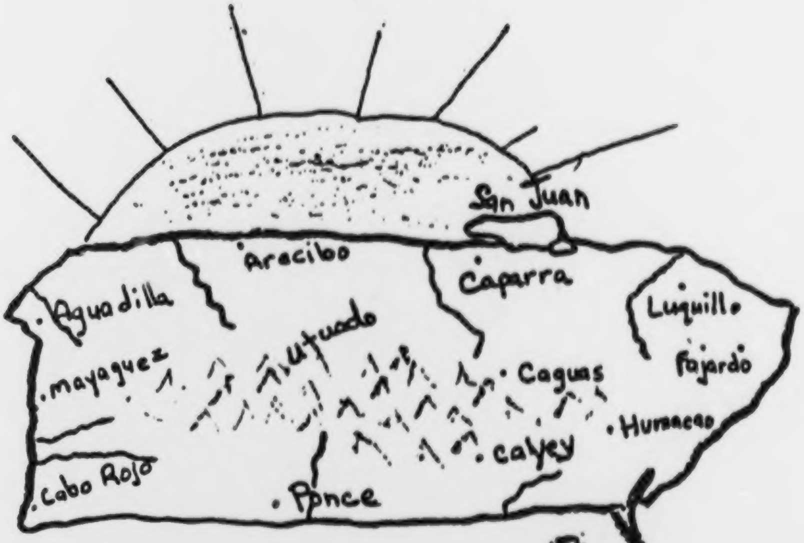


Federico se despertó. Miró alrededor y vio las paredes de su cuarto. Ya no se encontraba entre los árboles. Todo había sido un sueño. Pero se alegró de haber podido explicar a sus tres amigos lo que sabía de la música puertorriqueña.

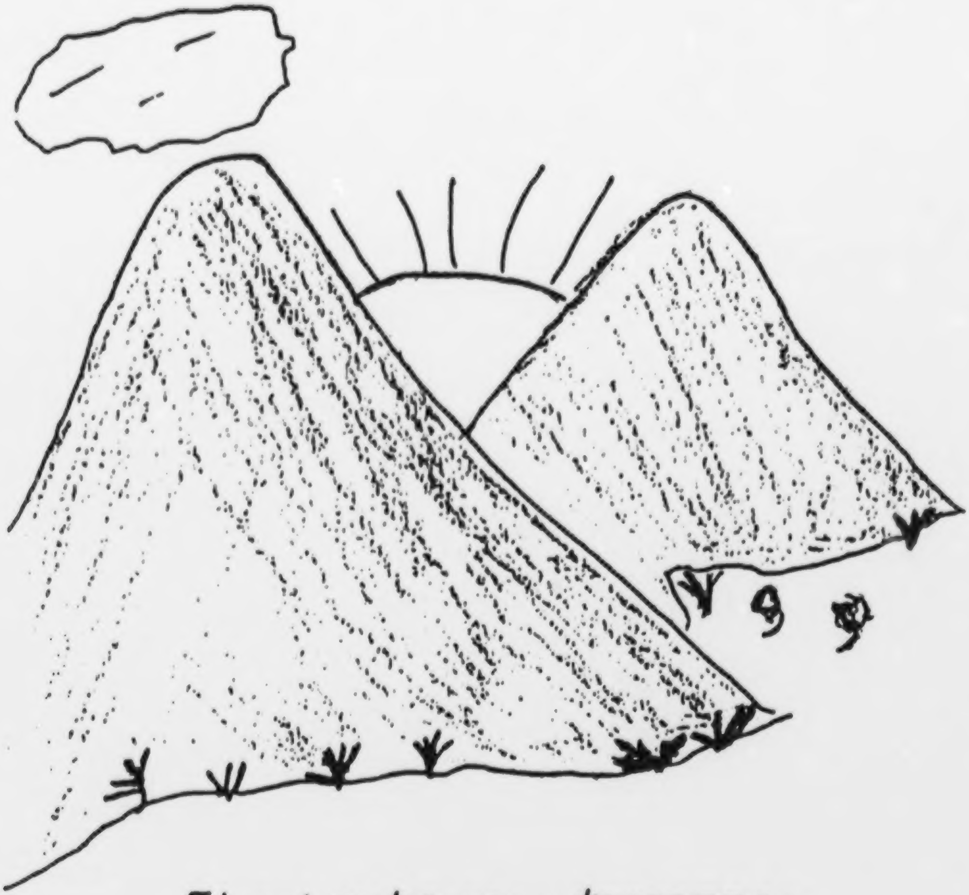
un día
en
la vida
de
Don Gallo

Magali Alvarez por
Lisa Beth Freeman Toni-Leigh Savage
Murielle Roche Pam Morgan

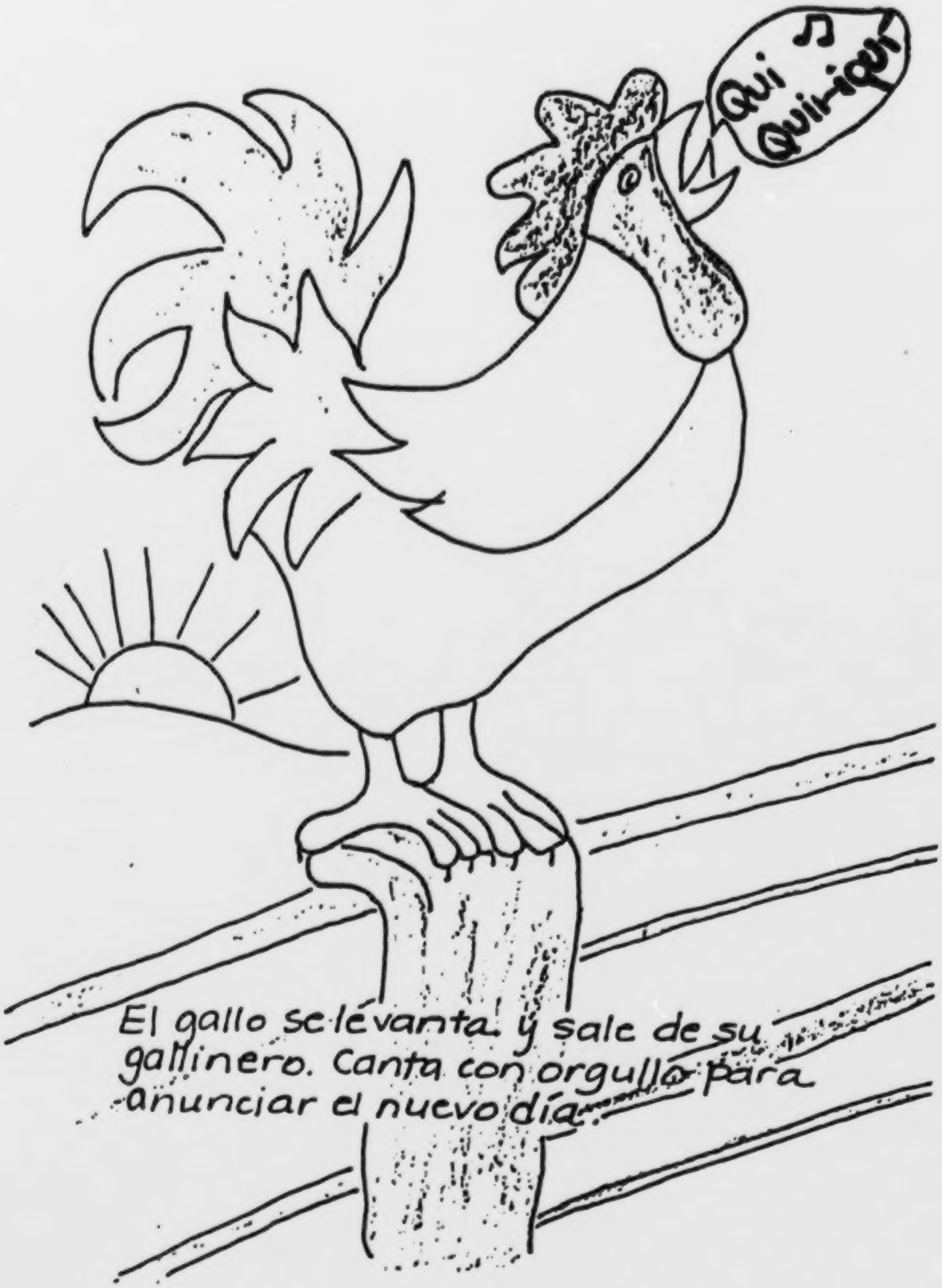
Editorial SALTA
1992


San Juan
Arecibo
Caparra
Aguadilla
Luquillo
Utuado
mayaguez
Caguas
Fajardo
Humacao
cayey
Cabo Rojo
Ponce

El amanecer

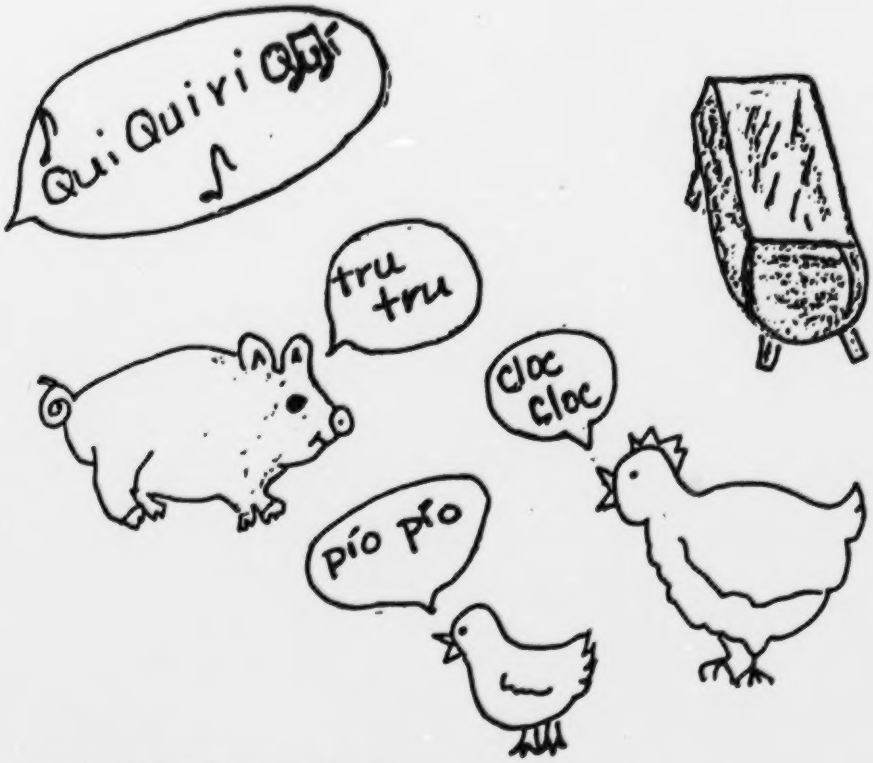


El sol sube muy temprano
por la mañana. En el verano
sube más temprano que en
el invierno.

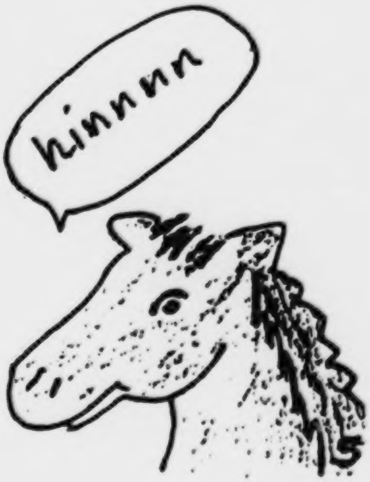

♫ Qui Quiri-qui

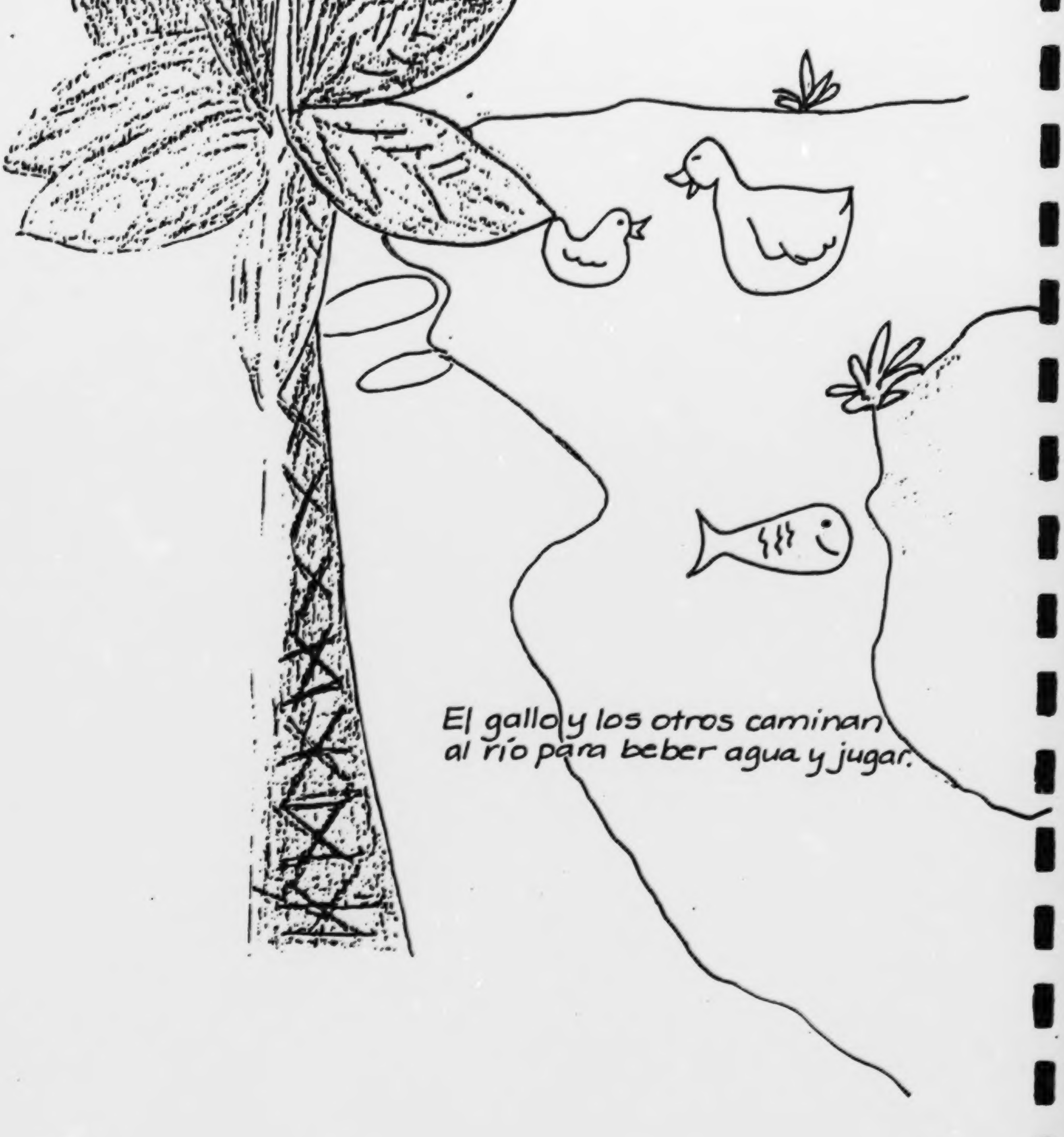
El gallo se levanta y sale de su gallinero. Canta con orgullo para anunciar el nuevo día.

Por la mañana

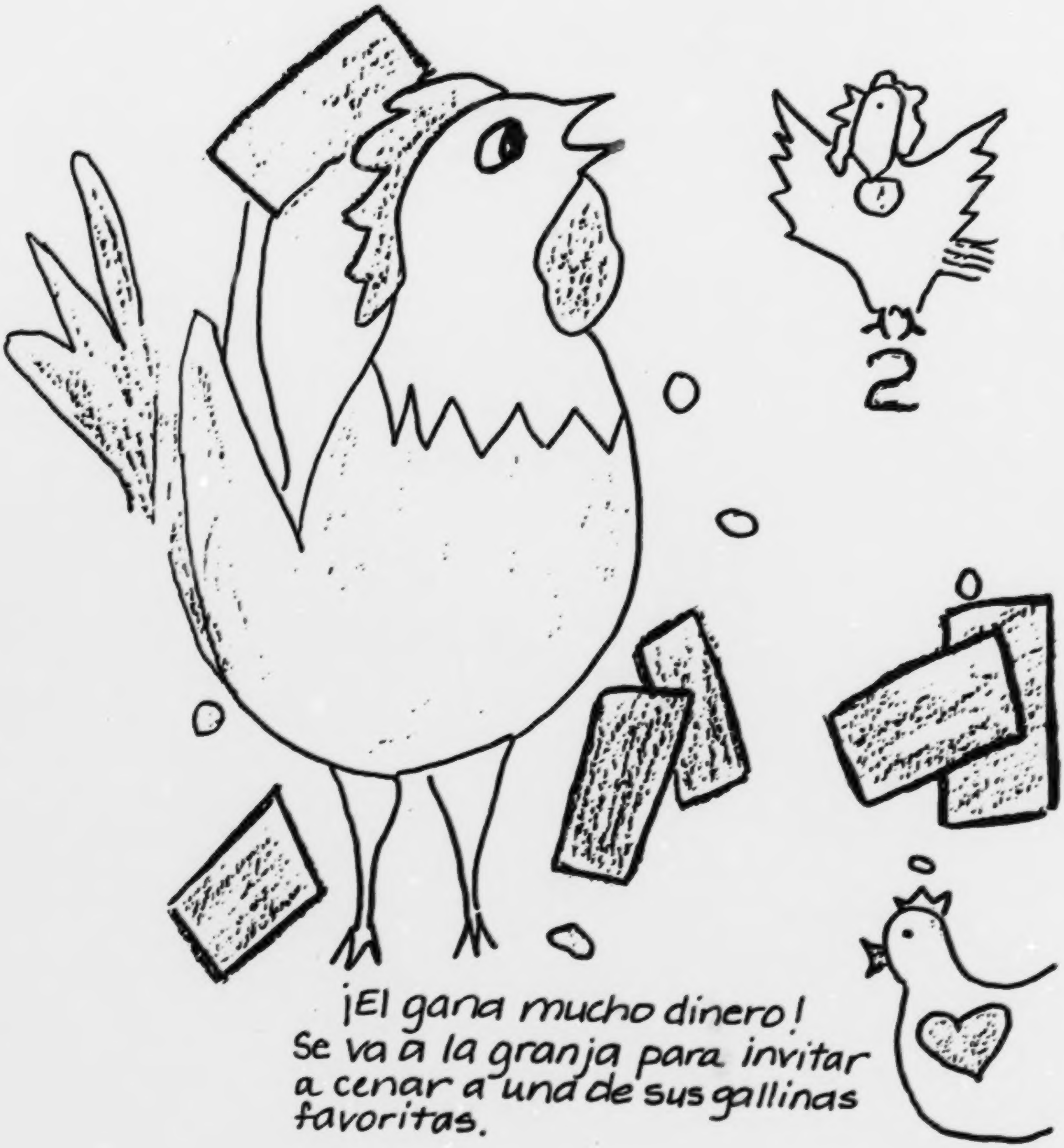

Qui Quiri Quí
tru tru
cloc cloc
pío pío

El gallo despierta a todos los animalitos. Ellos toman su desayuno y salen a trabajar.

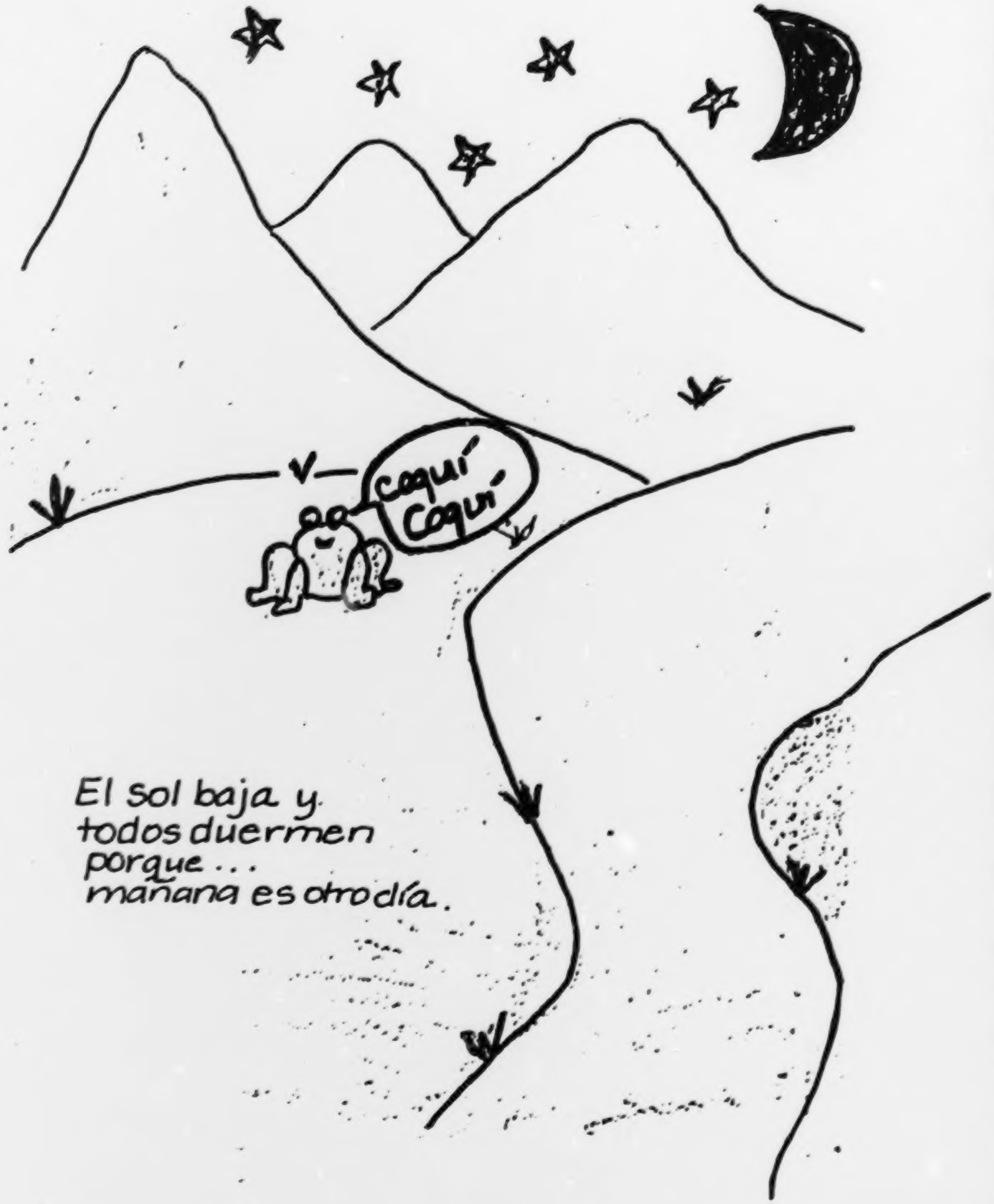




El gallo y los otros caminan
al río para beber agua y jugar.



¡El gana mucho dinero!
Se va a la granja para invitar
a cenar a una de sus gallinas
favoritas.


coquí
coquí

El sol baja y
todos duermen
porque...
mañana es otro día.

Ecologia y Productos Naturales

El Yunque
La Selva Tropical de Puerto Rico

Written by Mary Ann Reed

LECCION 1

ESTUDIANTES Y SU EXPERIENCIA EN ESPANOL:

Este año enseño los niños en el tercer grado en un programa de imersión. El primer idioma de los estudiantes es inglés y ellos están aprendiendo español por primera vez. Esta unidad durará aproximadamente un mes.

OBJETIVOS:

Introducir a mis estudiantes qué es Puerto Rico y dónde está. Naturalmente necesito enseñar el concepto de una isla y un bosque tropical. Con un mapa de Puerto Rico voy a explicar "el Yunque," sus animales y pájaros, su vegetación y su clima. Con esta unidad puedo integrar ciencias, estudios sociales, matemáticas, teatro, el arte y la música.

VOCABULARIO:

Estados Unidos de América
el Mar Caribe/agua
Puerto Rico
una isla
la montañas
la selva tropical
la vegetación (los árboles y las plantas)
los animales (la rana, el coquí, el pájaro, la cotorra)
los adjetivos: pequeño, medio, grande, alto y bajo
los colores: rojo, azul, amarillo, anaranjado, verde, blanco, negro, café
el clima: hace calor, mucha humedad, los nubes, está lloviendo, hay mucha lluvia
los adverbios: adentro, afuera, arriba, abajo, al lado de, atrás

Los verbos son en el presente

MATERIALES:

fotos de la selva
un video de Puerto Rico con escenas del Yunque
fotos del coquí y la cotorra
dibujos del bosque para colorear
una cortina de ducha que tiene un mapa de los Estados Unidos, de Puerto Rico y el Mar Caribe (podemos usarla en el suelo)
un pedazo grande de papel para crear un mural
una brújula para nuestra viaje de fantasia
papel para escribir y dibujar escenas de la selva
un tanque de plástico para tortugas para mostrar el concepto de una isla
la caja májicia

ACTIVIDADES:

Para ensenar **la geografía** voy a usar el método de TPR con el mapa de los Estados Unidos y de la isla de Puerto Rico. Voy a dibujar el mapa en una cortina de ducha. Aquí son ejemplos de preguntas:

"¿Dónde está el norte? ¿el sur? ¿el este? ¿el oeste?"
"Tóquense el mar Caribe, las montañas, etc."
"¿Dónde está la selva tropical (el Yunque)?"

Con dibujos de animales y árboles puedo enseñar vocabulario como: adentro, afuera, arriba, abajo, al lado de, y atrás. También puedo enseñar y repasar los colores, los tamaños y los adjetivos. Voy a usar el método de TPR para ests actividades. Pon el coquí dentro de la planta. Pon la planta en el Yunque. Pon el árbol al lado de la planta.

Para **las matemáticas** podemos contar los coquís y las cotorras en un dibujo y hacer una gráfica. Vamos hacer dibujos de los animales y pájaros y repasar los numeros ordinales.

Como motivación e introducción voy a usar un video de Puerto Rico y después vamos hacer **un viaje de fantasía** al Yunque buscando las flores, los árboles y los animales. Durante nuestro "viaje" vamo a escuchar a una grabación de los sonidos de una selva tropical y partes del libro "El Yunque" por Lisa Johnson Vargas.

Para **la música** vamos a cantar "El Coquí" y "Está Lloviendo."

Para **el arte** vamos a dibujar un mural y hacer pequeñas plantas (bromelias) de papel como un refugio del coquí. También vamos hacer unos "windsock parrots" y títeres del coquí usando bolsas de papel.

Para un juego, juega "el florón."

Para **la ciencia** vamos estudiar que el coquí es un **anfibio**, la diferencias entre las ranas y los sapos, el alimiento de la rana y que son los enemigos de la rana. También vamos hacer una selva tropical dentro de un receptáculo de vidrio con tapa.

Plant a Mini-Rainforest

You will need:

clean, dry glass jar with lid
sterilized potting soil
gravel
bits of charcoal
water spritzer
small plants or mosses (boxwood, wintergreen, peperomia, ferns, philodendron, spider plants, etc.)

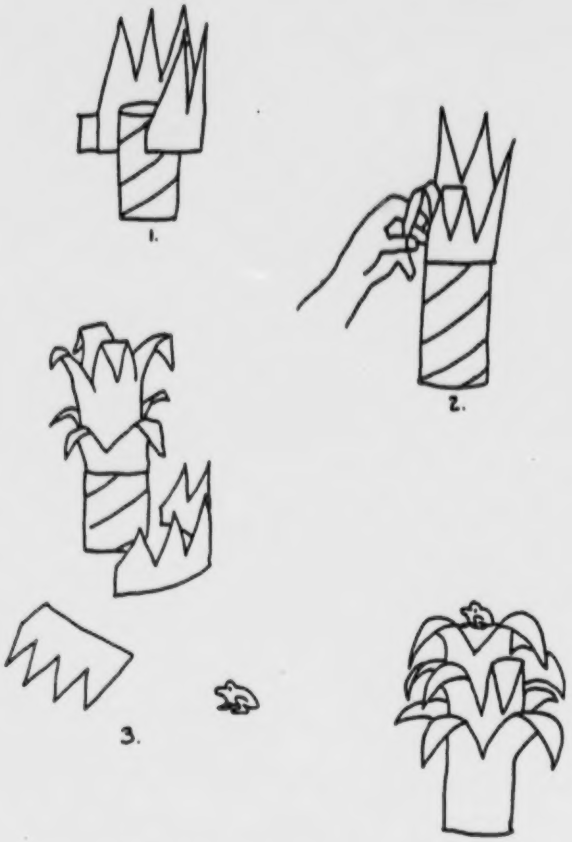
Directions:

1. Spread a layer of gravel and then a layer of charcoal on bottom of jar.
2. Add 1 to 2 inches of soil.
3. Plant the plants, making sure roots are completely covered.
4. Spritz garden with water. The soil should be damp but not soaked.
5. Place lid on jar and keep the jar in indirect sunlight.
6. Tissue butterflies or flowers mounted on cocktail toothpicks may be added.
7. Remember, there is no need to water you mini-rainforest because it will produce its own rain.

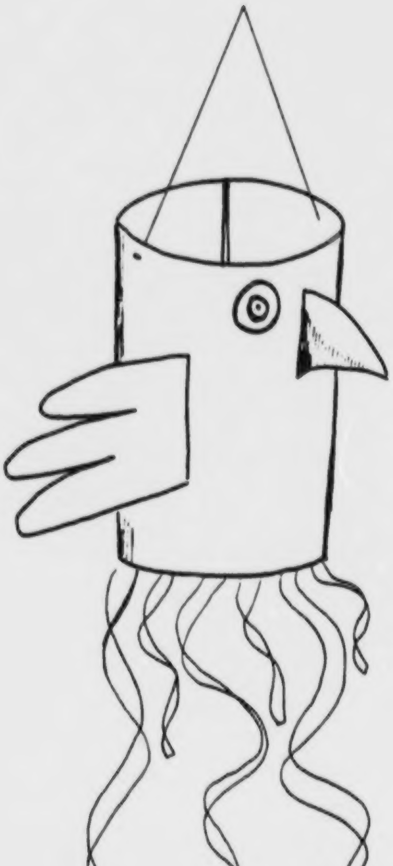
How Does This Work?

The plants inside the jar recycle the air by absorbing carbon dioxide and giving off oxygen during the day and them turning the oxygen back into carbon dioxide at night. Water is also recycled inside our "rainforest." The plants absorb water from the soil up to its leaves. The leaves release the water into the air as vapor. In your closed jar, the water vapor turns into water droplets. The droplets trickle back into the soil and will be used over and over again — just as it does in an actual rainforest.

Otra actividad para **la ciencia** es sembrar una planta de piña porque es en la misma familia de la bromelia (bromelia). Aquí, en inglés, son las instruciones:



Haciendo bromelias



windsock parrot

Directions to Grow a Pineapple:

1. Choose a pineapple with a fresh, green top.
2. Cut off top leaving 1/3 inch of the fruit attached and allow top to dry overnight.
3. In the morning scrape away the fruit that is still soft and moist, leaving center untouched.
4. Place top in pot containing moist soil and a layer of pebbles on the bottom.
5. Cover top with a large plastic bag and place in a warm, sunny spot.
6. Remove bag when new leaves appear in center.

El Yunque

Location and Description:

El Yunque Caribbean National Forest is located forty kilometers south-east of San Juan, Puerto Rico, in the Luquillo Mountains. It is approximately an hour's drive from San Juan. El Yunque receives approximately 135 inches of annual rainfall. The tops of the mountains are almost always covered by mist and clouds. It usually rains about four times a day with the showers being heavy but short-lived.

History:

When Christopher Columbus landed in Puerto Rico in 1493, he found an island "thick with forest and filled with wildlife." Today, nearly 500 years later, there is little of the original forest remaining. They have been cleared for farming, building houses and other types of developments. The Spanish Crown originally protected 12,400 acres which was called Crown Forest. In 1903 President Theodore Roosevelt of the United States renamed it the Luquillo Forest Reserve. Since 1917 it has been protected by the United States Forest Service.

Flora and Fauna:

The tropical forest in Puerto Rico is not like a South American jungle which has poisonous snakes, large animals, and dozens of different shrieking birds and monkeys. El Yunque has no poisonous snakes and most of its birds and animals are small and well hidden.

El Yunque contains over 3,000 species of plants and 240 tree species. Some of these include mahogany, balsa and teak. Some of the larger trees are a thousand years old. One type of palm scattered throughout the forest is called the Palma de Sierra. There are also bamboo trees, leafy ferns, orchids, coconut palms, flowering trees such as hibiscus, and African tulip and fruit trees such as orange, mango, avocado and papaya. Bananas, grapefruit, guavas, pineapples and breadfruit are also found. The lush valleys are planted with tobacco and sugarcane and slopes of the tallest trees are called the emergents because they emerge from the main roof of the forest which is called the **canopy (palio vegetal or el dosel)**. These trees receive the majority of sunlight. The level below this is the **understory (copa inferior or el sotobosque)** where young trees, shrubs and climbers grow. This vegetation fights to grow because of the lack of sunshine. The **floor of the forest (el suelo or el piso)** is so dark that only a few herbs and no grass grows. The soil is red clay (barro rojizo) scattered with stones and littered with fallen dead leaves and tree trunks which are covered with ferns and mosses.

Wildlife:

There are 232 native birds which include the reinita, a migratory warbler with a yellow body and a gray head, which is the commonwealth bird. the most interesting bird native to Puerto Rico is the Puerto Rican parrot or **la cotorra.** This parrot is bright green with areas of blue and red and its bill and talons are pink. The adult bird is approximately 12-13 inches long with the male being slightly larger than the females. These birds cannot be found anywhere outside the Luquillo Forest which has also become a bird sanctuary. Sadly, la cotorra has become an endangered species. For several years the existence of these birds has been threatened because of reduction of their habitat and they don't breed well in captivity. Another major problem is El Yunque was hit hard by Hurricane Hugo in September, 1989. The storm had a devastating effect on the already small parrot population. It has been indicated that their population had declined from 47 to 23. According to The Rainforest Book published in 1990 the Fish and Wildlife Service is spending up to $1.28 million in special emergency funds to protect the surviving parrot population in El Yunque.

There are also 13 types of bats, and 78 species of reptiles and amphibians. Three-quarters of the reptiles and amphibians are endemic to Puerto Rico. This means they are found nowhere else on earth. There are lizards, or lagartijos, which are similar to chameleons. These tiny creatures are seen everywhere on the island on houses, trees and fences, The most well known night creature is the coquí, a tiny tree frog no bigger than a thumbnail. The coquí is grayish-brown, has bulging eyes and its toes are not webbed; it hides in the high foliage of the trees. The male sings, calling to its mate: Ko-kee! Ko-kee! People have tried to transplant the coquí to neighboring islands, Europe and other areas of America. All attempts have failed. It has been said that the coquí dies as soon as it is taken away from the island. Another creature active at night is the Puerto Rican Boa, or Culebron, which is approximately six feet long. This snake is not poisonous. It sleeps during the day and at night hunts for birds, bats and rats. There are also fireflies (cucubanos) which are much larger than in other countries. Bats (el murcielago) and small screech owls (el mucaro) which are only eight inches long also fly around at night.

The Future:

I believe that we need to educate the public as to the vital importance of Puerto Rico's tropical rainforests and its wildlife. I like the ideas set forth in The Rainforest Book by Scott Lewis. It states that the commonwealth of Puerto Rico could possibly establish nature centers to do this. These centers could conduct environmental education programs, endangered species recovery, research and recreation. If we don't do something soon all will be lost and then it will be too late. Once we have lost these forests and precious wildlife we will never get it back again. I hope that this unit will help my students realize how vital rainforests are to our future.

BIBILIOGRAPHY

RESOURCES:

Exploring the Rainforest--A Whole-Language Approach. Copycat Press, Racine, WI, 1991.

Rain Forests: Tropical Treasures. Ranger Rick's Nature Scope, National Wildlife Federation, 1989.

Mi Globo Magazine.
11320 Meadow Flower Place, San Diego, CA, 92127.
1-800-777-0929
-Spanish magazine for grades k-1 and 2-4.

Color the Rainforest. Mothers and Others for a Livable Planet. NRDC, PO Box 1400, Church Hill, MD 21690.

BOOKS:

Baker, Lucy. Las Selvas. Madrid, Spain: Ediciones SM, 1990.

Curtain, Helena A. and Carol Ann Pesola. Languages and Children - Making the Match. New York, NY: Longman Ed, 1994.

Lewis, Scott. The Rainforest Book. Los Angeles, CA: Living Planet Press, 1990.

Montañez, Marta and William Belber. Canciones de Mi Isla. New York, NY: ARTS Inc., 1986.

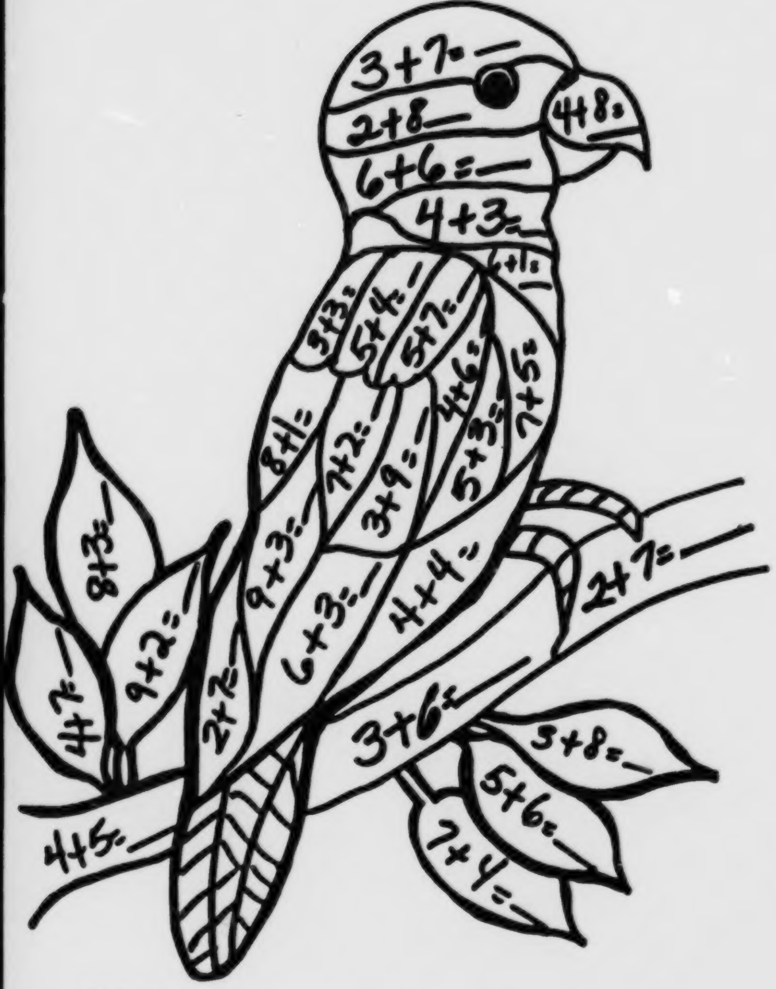
Montañez, Marta. Juegos de Mi Isla. New York, NY: ARTS Inc., 1986.

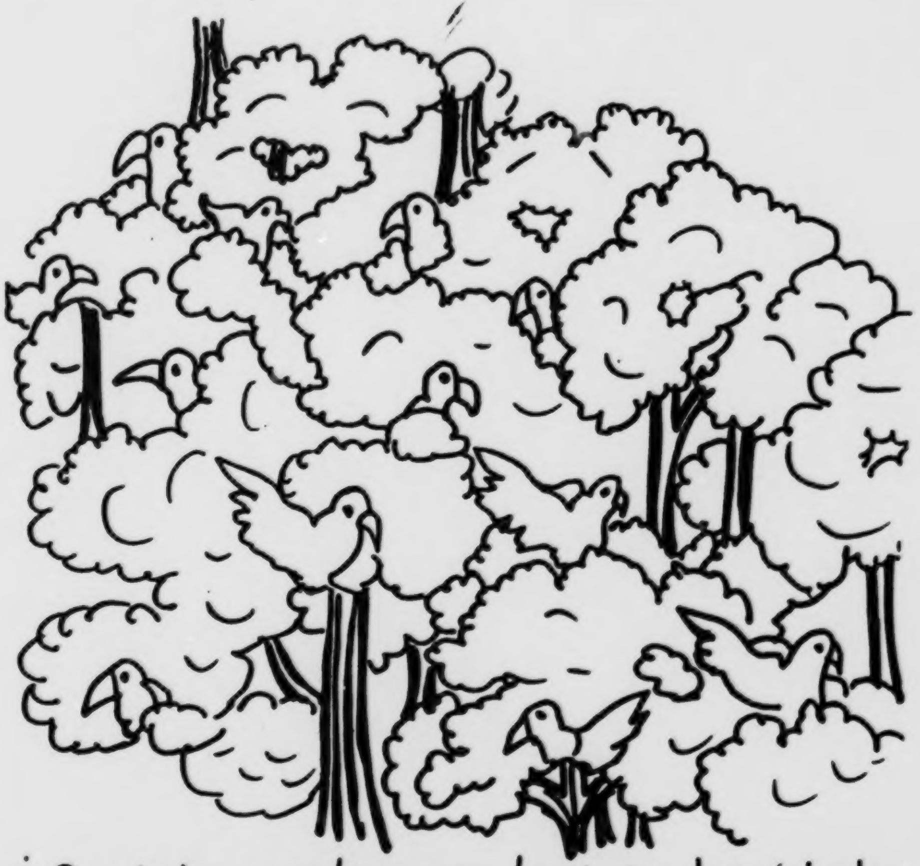
Pariser, Harry S. Guide to Puerto Rico and the Virgin Islands. Chico, CA: Moon Publishing Co., 1981.

Puerto Rico in Pictures. Minneapolis, MN: Lerner Publications Co., 1987.

Vargas, Lisa Johnson. El Yunque. San Juan, PR: Editorial Cordillera, Inc., 1988.

Wilkes, Angela. Jungles. London, England: Usborne Publishing Ltd., 1980.


3+7=
2+8
6+6=
4+8=
4+3=
6+1=
3+3=
5+4=
5+7=
4+6=
7+5=
8+1=
7+2=
3+9=
5+3=
9+3=
6+3=
4+4=
2+7=
2+7=
3+6=
8+3=
9+2=
4+7=
4+5=
3+8=
5+6=
7+4=



566

¿Cuántos cotorros hay en los árboles

9 + 3 = ___
___ + 9 = 12
12 - 3 = ___
12 - ___ = 3

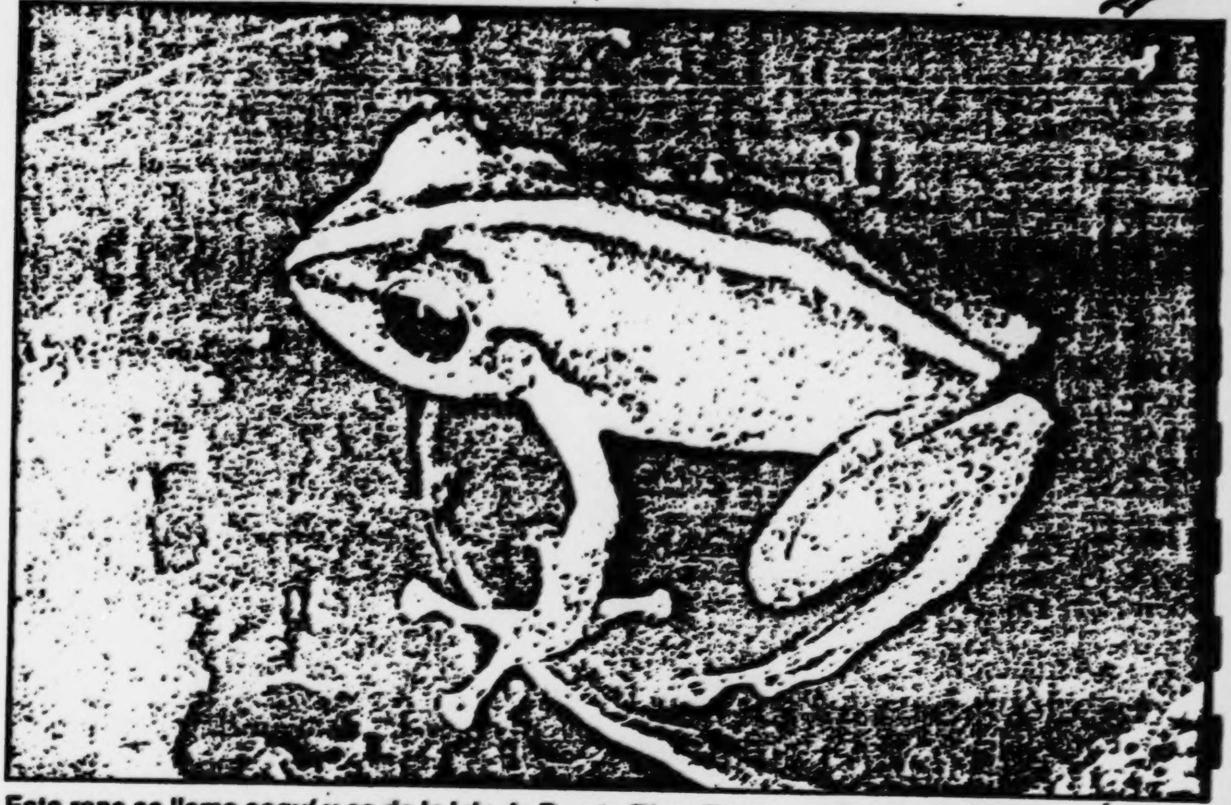
6 + 6 = ___
12 - 6 - ___

7 + 5 = ___
5 + ___ = 12
12 - 5 = ___
12 - ___ = 7

8 + 4 = ___
4 + ___ = 12
12 - 4 = ___
12 - ___ = 4

El Mundo de Los Animales

El coquí es un anfibio



Esta rana se llama coquí y es de la isla de Puerto Rico. Encuentra Puerto Rico en un mapa.

¿Qué sabes tú de los anfibios? Un anfibio es un animal que empieza su vida en el agua y después se cambia a la tierra.

Los anfibios que mejor conocemos son las ranas, los sapos, y las salamandras. ¿Sabes tú la diferencia entre la rana y el sapo? Mientras la rana tiene la piel lisa, el sapo la tiene verrugosa.

¿Qué crees que comen las ranas? Ellas se alimentan sobre todo con insectos. Y, ¿quién, en su turno, se alimenta de las ranas? Sus enemigos son otros animales más grandes, com los peces, culebras, aves y mamíferos.

La rana de arriba, el coquí, es buena para trepar a los árboles. ¿Cómo crees que se sube allí? Se sube con la ayuda de unos cojinetes pegajosos en los dedos de sus patas. ¿Te gustaría poder subirte a los árboles así?

La ranita coquí es muy amada en su nativo Puerto Rico por el lindo canto que hace en la noche. ¿Cómo crees que suena? Su canción es así: co-quí . . . co-quí . . . co-quí.

El Azúcar

by Betty DeGuzman

609

TOPIC 1 **La Industria del Azúcar**

STUDENTS: Middle School, beginning level of Spanish

OBJECTIVES: Students Will Demonstrate Mastery (SWDM)of knowledge of the sugarcane industry in Puerto Rico by completing activities using the Spanish language.

LANGUAGE:

VOCABULARY:

un mapa de Puerto Rico, Cuba, República Dominicana
la caña
las zonas cálidas
la plantación de la caña
plantar el ojo de la caña
una máquina
el líquido
los cristales
refinar
la melaza
hervir

El proceso de refinar la caña
  Los trabajadores plantan el ojo de la caña.
  La caña crece por ocho meses hasta un año y medio.
  Los trabajadores queman el campo.
  Los trabajadores cortan la caña.
  Los trabajadores ponen la caña en un camión.
  La caña va a una fábrica.
  Los trabajadores en la fábrica meten la caña en las máquinas.
  Las máquinas estrujan la caña.
  La caña se convierte en líquido.
  Los trabajadores hierven el líquido.
  El líquido se solidifica.
  El azúcar es fino y puro, refinado.
  Yo pongo el azúcar en mi café.

CONTENT:

The industry of processing refined sugar.
Spanish vocabulary to describe the sugar industry.

MATERIALS

map of Puerto Rico, Dominican Republic, Cuba
stalk of sugarcane
molasses
unrefined sugar
block of crystalized sugar (rock candy)
large strips of paper each with a sentence describing a step of the refining process
large poster paper to create large poster of the sugar industry or materials to make a book.
handouts of illustrations of the sugarcane industry.

ACTIVITIES:

As an introduction to lesson, the teacher will bring in a product that contains sugar and students will be challenged to think about how sugar became the white grains that we have on our table. Be sure to have molasses, a sugarcane stalk, unrefined brown sugar from a health food store, a small block of crystalized sugar.

Using realia and pictures of the above vocabulary, students will be introduced to the concept of the sugar industry.

Using the Gouin Series below, students and teacher will enact the sequence of processing sugar.

Given one large strip of paper describing one step in the process, a pair of students will illustrate the sentence so that all students will understand meanings.

Using these large strips of paper with short sentences in the Guión describing each step in the process of refining sugar, students will decide the proper sequence of processing the sugarcane.(El proceso de refinar la caña).

Los trabajadores plantan el ojo de la caña.
La caña crece por ocho meses hasta un año y medio.
Los trabajadores queman el campo.
Los trabajadores cortan la caña.
Los trabajadores ponen la caña en un camión.
La caña va a una fábrica.
Los trabajadores en la fábrica meten la caña en las máquinas.
Las máquinas estrujan la caña.
La caña se convierte en líquido.
Los trabajadores hierven el líquido.
El líquido se solidifica.
El azúcar es fino y puro, refinado.
Yo pongo el azúcar en mi café.

In cooperative learning groups, students will choose and create a section of a large wall poster with illustrations and labels in Spanish describing the sugar industry.

Cut a stalk of sugarcane to understand the texture and the difficulty of working with sugarcane in the hot sun.

TOPIC 2 **La Caña**

OBJECTIVES: SWDM of the topic of sugarcane as an important product in the Caribbean countries by drawing sugarcane trade routes, by using paintings by famous artists, and by creating student artwork.

VOCABULARY: la caña

CONTENT: Sugar, an important product from Puerto Rico

MATERIALS:
map of Atlantic Ocean including Spain, Portugal, Africa and North and South America
map of the Atlantic Ocean (for charting sugarcane trade routes)
prints by famous artists: Francisco Oller and Rafael Tufiño
illustrations of sugarcane (including slide of a sugarcane field)
sugarcane and granulated sugar
foam trays for inkprints, ink, ink rollers, paper for inkprints
original inkprints and drawings designed by students

ACTIVITIES: Using stalks of sugarcane purchased at a supermarket or roadside stand, teacher will introduce the realia by cutting the stalks, feeling the texture, and pointing out characteristics of sugarcane. The teacher speaks in Spanish and as students see, feel, and taste the sugarcane and granulated sugar. These sugar plantations are in Puerto Rico, which the teacher talks about as she uses the map of Puerto Rico and other illustrations on a handout. Show famous painting by Francisco Oller (1833-1917) entitled "Hacienda Aurora, 1898-99"

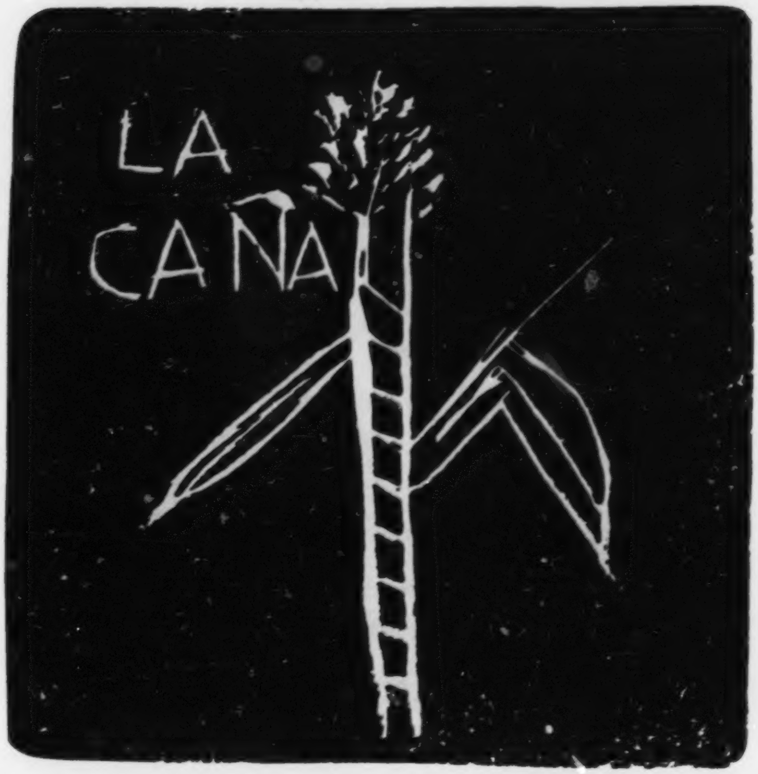
Using a map, students will draw the path of sugarcane brought to the New World.

1. Begin at North Africa and draw route to Spain and Portugal
2. Continue the route from Portugal to Madeira
3. From Madeira, draw the route to the Canary Islands
4. From the Canary Islands, draw the route to Santo Domingo. (This activity is based on *Pleasure, Profit and Satiation*, by Sidney W. Mintz.)
5. From Africa to the United States.
6. From the United States to Puerto Rico.

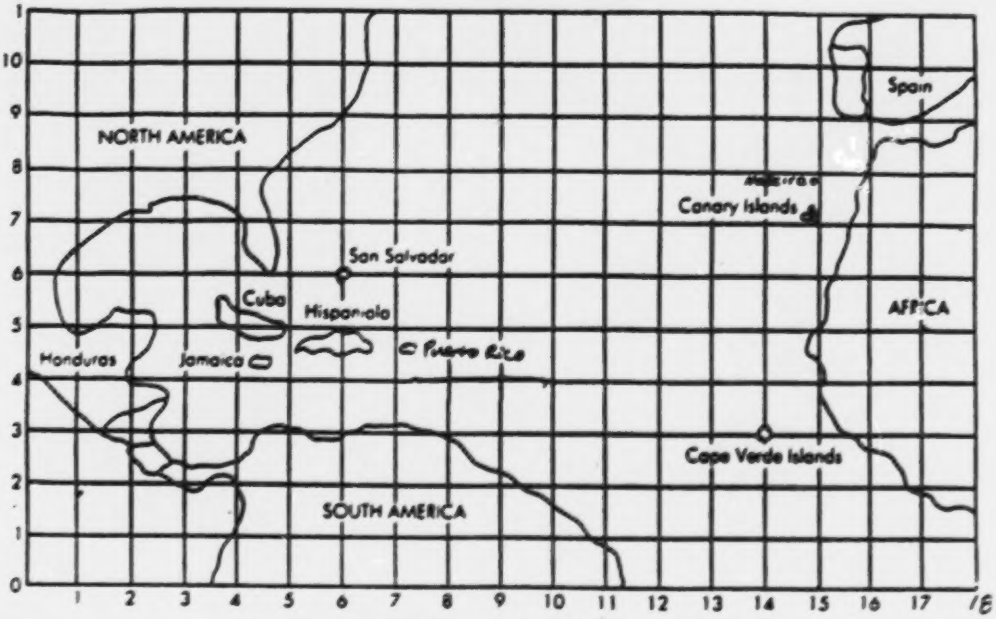
Using the video, *Dance of the Sugarcane*, students will watch the video and enjoy the music.

Students will make inkprints of images they have about sugar. Using foam trays such as the trays that are used in supermarkets for meat packaging, with a pencil, draw simple images making indentations on the foam. Cover the tray with ink using the ink rollers. Press inked tray onto paper. Remove. Allow the ink imprint to dry.(An easier version of these "inkprints" is to use crayon to go over the imprinted image on the foam tray. The effect is the same.) Students will also create a painting in the style of the painter they have studied in this unit.

EVALUATION: Evaluation of handout (map of sugar routes)
Evaluation of creative projects and language used to describe them



Las Rutas de la Caña


NORTH AMERICA
San Salvador
Cuba
Hispaniola
Honduras
Jamaica
Puerto Rico
SOUTH AMERICA
Canary Islands
Cape Verde Islands
Spain
AFRICA
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18

Connect the points and draw the sugarcane routes.

Una ruta de la caña:	1. (16,8) - (17,9) - (15.3, 9.5)
La continuación:	2. (15.3, 9.5) - (15,8)
La continuación:	3. (15,8) - (15,7)
La continuación:	4. (15,7) - (4.5,4.5)
Otra ruta de la caña:	1. (18,1.6) - (6.5,10) - (7, 4.8) - (6,5) - (18, 1.6)

Los nombres de los puntos:

1. ______________________ (16,8)

2. ______________________ (17,9)

3 ______________________ (15.3, 9.5)

4. ______________________ (15,7)

5. ______________________ (18, 1.6)

6. ______________________ (6.5, 10)

7. ______________________ (7,4.8)

TOPIC 3 La Música y El Azúcar

OBJECTIVES: SWDM an appreciation for sugar as an important part of the Caribbean culture by playing games with sugar as a theme.

VOCABULARY: La canción, "El Florón"

CONTENT: Music game: "El Florón"

MATERIALS: Song: "El Florón" (see Songs and Games section)

ACTIVITIES: Sing "El Florón" and play the guessing game. Any number of children can play. You need a blindfold and a "florón" which would be a packet of sugar, or a piece of sugarcane, or a wrapped piece of sugar candy. Make a circle standing shoulder to shoulder. Pick a person to be "it" and put him in the middle, blindfolded. Begin singing while passing the florón from person to person behind the back, so "it" cannot see it. When the song ends, the person with the "florón" keeps it hidden. "It" removes the blindfold and spins around; he gets three guesses to find the "florón." If he guesses right, that person becomes "it." If he fails, he must do a punishment decided on by the group, such as sing a song, do a dance, jump on one foot, etc. Then he is "it" again and the game keeps going.

EVALUATION: Class participation.

TOPIC 4 La Música y El Azúcar

OBJECTIVES: SWDM new vocabulary in songs about sugar.

VOCABULARY: Song: "Baile de la caña" by David Chericián, music by Suni Paz

Palabras contrarias

la caña	el limón
bailar	llorar
mirar	no mirar
lindo	feo
movimiento	nada
me voy	no me voy
Si, señor	No, señor
con	sin

CONTENT: Music with words in Spanish:
Song: "Baile de la caña"
Television video:
Aserrín, aserrín

ACTIVITIES: In groups, students will take the top part of the sugarcane and create a "hat." An illustration of the hat follows. This project will motivate the students to be curious about the meaning of a "hat" made from sugarcane.

Using visuals illustrating contrasting vocabulary of the song "Baile de la caña," students will understand the meanings of the words. The teacher will repeat the words as often as she "charts the words," putting positive words in one column and negative words in another column.

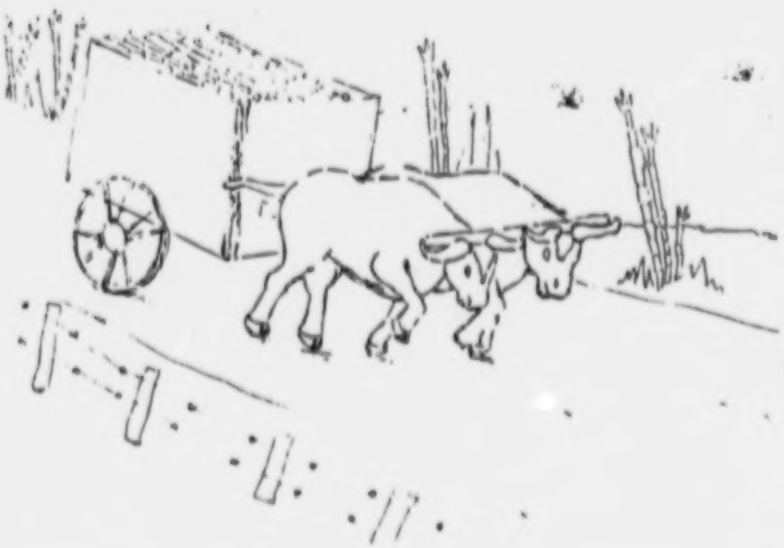
As the teacher says the words of the song, students will fill in a CLOZE using the list of words as a "guide" for correct vocabulary. By introducing the song in this way, students will be concentrating on filling in the blanks, but at the same time, they will be learning the melody of the song. After completing the CLOZE activity, students will enjoy hearing the song as they follow the words on their CLOZE ditto. Then, they will sing along with the tape.

Students and teacher will sing "Aserrin, asserin." Three students will roll-play the following children: Juan, who is eating bread; Pedro, who is eating cheese; and Enrique, who is sucking his "sugar" candy.

EVALUATION: Class participation and CLOZE ditto.

VOCABULARY: Palabras contrarias

la caña	el limón
bailar	llorar
mirar	no mirar
lindo	feo
movimiento	nada
me voy	no me voy
Si, señor	No, señor
con	sin



Baile de la caña
David Chercián, music by Suni Paz

La caña baila,

baila en el ________________________;

¡mira qué lindo

su ____________________________!

¡Que sí, que no,

que yo ______________________ voy

a bailar con la caña

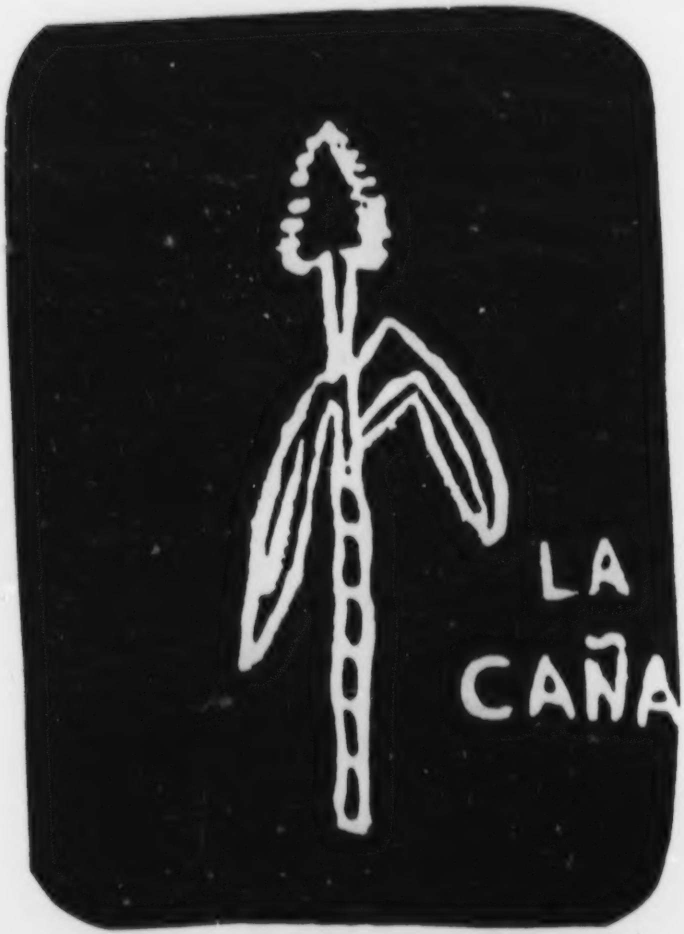
___________________ señor!

¡A bailar con la caña

___________________ señor!

¡A bailar con la caña

sí señor!



616

TOPIC 5 Mr. Sugar Came to Town: La Visita del Sr. Azúcar

OBJECTIVES:

SWDM of understanding the story of La Visita del Sr. Azúcar.

SWDM of spelling and comprehension of new and review vocabulary words: part of the body, seasons, verbs, modes of transportation, bells, names, and foods through the book, La Visita del Sr. Azúcar.

SWDM of parts of the face vocabulary and knowledge of the significance of masks in the culture of Puerto Rico.

VOCABULARY:

El cuerpo: la nariz, el ojo, la boca, la oreja, las dientes, la frente
Las estaciones: la primavera, el verano, el invierno, el otoño
Los transportes: el camión de escuela, el autobús, el camión del Sr. Azúcar, un helicóptero
Las comidas: el arroz, los frijoles, los chiles, la carne, las frutas, las vegetales, los tamales
Las comidas dulces: el azúcar, una copa doble de chocolate, un pastel de crema de frambuesas, una moca fola, unas barras de crema de chocolate de postre
Las timbres: la campanita, un cascabuelo mágico
Los nombres: Abuelita Lupe, Alicia, Alfredo, El Sr. Azúcar
Las tiendas: un restaurante, una tienda de caramelos, una panadería, una heladería, una fábrica de resquillas

Un dialogo:
Buenos días, Señor.
Buenos días, Señorita.
Deseo comprar ________________.
Con mucho gusto. Es ________ pesos.
Muchas gracias. Adios.
Adios.

Una Serie Gouin:
Enogrdo.
No puedo mirarme los pies.
Comienzo a encontrar agujeros en los dientes.
Tengo mucha energía por las mañanas.
Corro de espaldas a la escuela.
Me trepado al techo.
Pretendo que soy un helicóptero.
Me meto en problemas.
Me quedo dormida en mi pupitre.

CONTENT:

Parts of the body, seasons of the year, transportation, foods, types of bells, Spanish names, types of stores as described in the story La Visita del Sr. Azúcar.

Masks in the culture of Puerto Rico.

Students will understand the basic story about el Sr. Azúcar by acting out the Gouin Series

MATERIALS:

pattern, balloon, newspapers, paper mache glue, paint, and instructions for making vegigante mask.
handout explaining the vegigante mask.
magic box
small toy cars, bus, helicopter, school bus
large wall poster labeled with categories of foods
white paper for original illustrations drawn by students
a soda fountain, candy store, bakery, and donut factory "buildings" set up around the classroom to simulate the real buildings and pesos to use in purchasing the various foods in the various places
the original dialogue and the Gouin Series for the teacher

a CLOZE activity of the dialogue and the Gouin to evaluate the students the book, Mr Sugar Came to Town: La Visita del Sr. Azúcar

ACTIVITIES:

Body Vocabulary
Playing "Simón Dice," teacher and students will review parts of the body that are mentioned in the story La Visita del Sr. Azúcar.

Using the instructions for making a vegigante under the supervision of a teacher, the students will learn the vocabulary for parts of the face as the significance of the mask to scare away the Spaniards from Puerto Rico. Students will compare this mask with the mask used by Sr. Azúcar in the story. Students will create illustrations about this section of the story to replace the unattractive illustrations in the book.

Foods
As students receive a picture of a food, they will be guided to place the picture on the large wall poster next to the proper word. By actively involving the students and repeating the words, students will begin to learn the new vocabulary about foods. Students will be able to compare the word and the magazine picture to understand meanings; at their desks, they should illustrate the word on a chart that each student has been given. Show the picture in the book and ask students to think about how they will illustrate it.

Ask students to do TPR, to take certain foods from the poster on the wall and place it in one of the four "stores" that have been placed on the table. (Stores are boxes that the teacher has created to give students the opportunity to do some TPR with the vocabulary.)

When the illustrations have been completed, foods placed in the proper store, students will enact a drama using pesos to purchase the "food" at the various stores following this simple dialogue:

Buenos días, Señor.
Buenos días, Señorita.
Deseo comprar ____________________.
Con mucho gusto. Cuesta ________ pesos.
Muchas gracias. Adios.
Adios.

Complete a CLOZE activity using the Gouin and original dialogue.

Buenos días, Señor.
Buenos días, Señorita.
___________ comprar un helado.
Con mucho gusto. ________ veinte pesos.
Muchas gracias. ________.
Adios.

Seasons
Show pictures of the seasons and create a TRR sequence to help students practice the vocabulary.
Make a poster that is divided into four sections, the students will illustrate the seasons in the four parts of the poster, label their drawing and tell a friend about their illustration..

Transportation
Using the magic box, the teacher will bring out the various forms of transportation as students repeat the words and act out each mode of transportation.

Act out the Gouin:

Engordo.
No puedo mirarme los pies.
Comienzo a contrarme agujeros en los dientes.
Tengo mucha energía por las mañanas.
Corro de espaldas a la escuela.
Me trepado al techo.
Pretendo que soy un helicóptero.
Me meto en problemas.
Me quedo dormida en mi pupitre.

Students will fill in the blanks to indicate that they have learned the vocabulary.

A CLOZE:

Engordo.
No puedo mirarme los __________.
Comienzo a encontrarme agujeros en los __________.
Tengo mucha energía por las ___________.
Corro de espaldas a la ___________.
Me trepado al _____________.
Pretendo que soy un ______________.
Me meto en ____________.
Me quedo dormida en mi _____________.

EVALUATION: Students will be evaluated on their class participation (ability to graph the various vocabulary items, participation in class recitations and role playing, cooperation with other students and the teacher), their finished masks, their illustrations, and their CLOZE activity.

TOPIC 6 **El Azúcar en Las Recetas Internacionales**

OBJECTIVES: SWDM of an appreciation for the foods of Spanish-speaking countries by collecting recipes from books or people from those countries and creating a book of recipes. (All recipes should have "el azúcar" as one of the ingredients.)
SWDM of learning about another culture by collecting recipes. By disseminating this cookbook, the whole school population will learn about the cultures of other countries, including the native countries of some students in the school population. This activity will have to be done in English because the students do not have the extended vocabulary necessary to compile the information.

CONTENT:
Interviewing format and techniques
Recipes

MATERIALS:
handouts for students with interview questions
materials for the creation of a book
camera and film to take a picture of the interview process
computer and graphics to enhance recipe book presentation

ACTIVITIES: Students will prepare questions to interview people from Spanish-speaking countries. Included in this preparation is a camera and film.

Students will interview parents and friends of other students who have had experience using recipes from Spanish-speaking countries.

Students will collect recipes that have "el azúcar" as an ingredient. Each recipe should have an introduction paragraph explaining the origin of the recipe, something about the person who suggested the recipe, or an interesting story that explains something about the culture of the country where the recipe is enjoyed. Students will also take a picture of the person who has suggested the recipe.

Students and teacher will then compile all of these recipes into a recipe booklet entitled: Las Recetas de Nuestros Amigos.

EVALUATION: Students will be regularly evaluated during the process of compiling this booklet. As they complete each written piece of the project, it will be evaluated and corrected by the teacher for the final draft to be done on computer. Completed books may then be sold (proceeds go to charity), or they may be given as gifts to friends and family.

Interview

1. What is your name?

____

2. Where are you from? Please tell me two interesting facts about your city or country.

____

____

3. What is the name of the recipe that you are suggesting?

____

4. What is the origin of the recipe?

____

5. Would you please share a short story about this recipe, your life or your country that I could include in a recipe book?

____

____

____

____

____

____

____

____

____

____

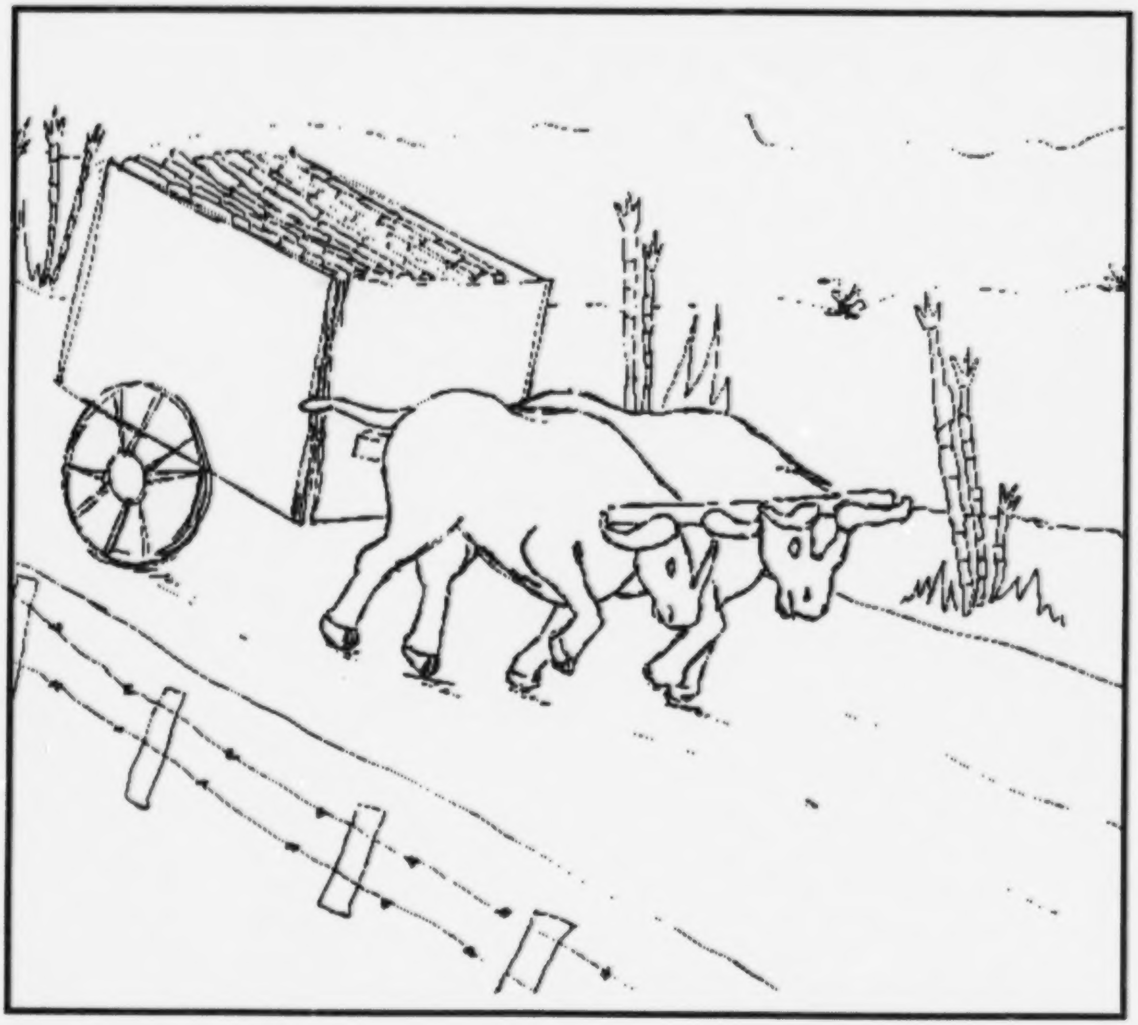
____

____

____

Bitter Sugar

from *Caribbean Connections*



INTRODUCTION

Bitter Sugar

After Spain's Caribbean conquest, its focus shifted to the American mainland. Cuba, Puerto Rico and Santo Domingo became supply-stations for Spanish expeditions on the way to seek gold and silver in Mexico and Peru. Spanish settlers on the islands farmed and raised livestock, using small numbers of slaves from Africa.

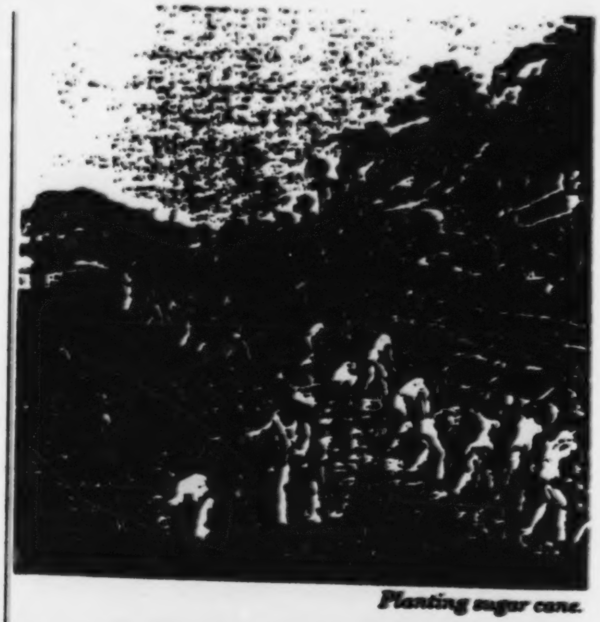
England, France and Holland viewed the Caribbean differently. By the middle of the 1600s, a new economic theory called **mercantilism** was in vogue. This theory held that a nation could become rich through trade. Colonies would produce wealth by growing crops to send to Europe.

England, France and Holland staked claims to the islands Spain had not settled. In 1655, England seized the island of Jamaica from Spain. The four European nations went on to divide up the entire Caribbean. Constantly at war among themselves, they snatched the islands back and forth as spoils of war.

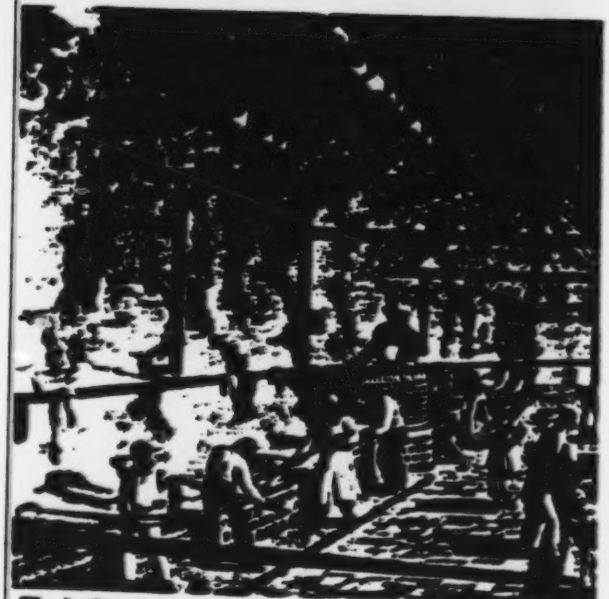
The Plantation System

One crop was valued above all others: sugar. Once a luxury for the wealthy, sugar was becoming part of the daily diet of everyone in Europe. The rising popularity of tea, coffee and cocoa increased the demand for sugar.

To be profitable, sugar had to be grown on large farms called **plantations**. Each was worked by dozens or even hundreds of laborers. The governments of Britain and France first tried to provide this labor by shipping convicts, debtors and political opponents to the colonies. Some poor Europeans signed themselves into servitude voluntarily. But there were not enough of them to satisfy the labor needs of the giant plantations.



Planting sugar cane.



The boiling house, where cane juice was boiled to produce sugar crystals.

The Portuguese and the Dutch had begun transporting captives from Africa to the Americas in the 1500s. Beginning in the mid-1600s, France and England also sent slaving expeditions to the African coast. After transporting African captives to the Caribbean, the ships returned to Europe loaded with sugar, and from there set sail to Africa again. This three-way journey was called "the triangular trade." Dominican historian Lennox Honychurch describes how the trade functioned.

The raw sugar sent to England was refined, then exported at a profit. The British colonists had to buy all their food and other necessities from England, and they could ship their sugar only in British ships. British sugar refiners, manufacturers, merchants and shipbuilders all made tremendous profits. They used their wealth to buy political influence, ensuring that the British government would continue the slave trade.

The vast fortunes made off the triangular trade were reinvested in British banking, finance and industry. In this way, African people's labor provided some of the capital which financed England's Industrial Revolution.

The Spanish colonies developed large sugar industries at a later date. Cuba and Puerto Rico began large-scale sugar production in the 1820s, as slavery in the British and French colonies was coming to an end. By 1882 Cuba was a sugar powerhouse. Its huge plantations produced nearly twice as much sugar as all the British Caribbean territories combined.

An African's Testimony

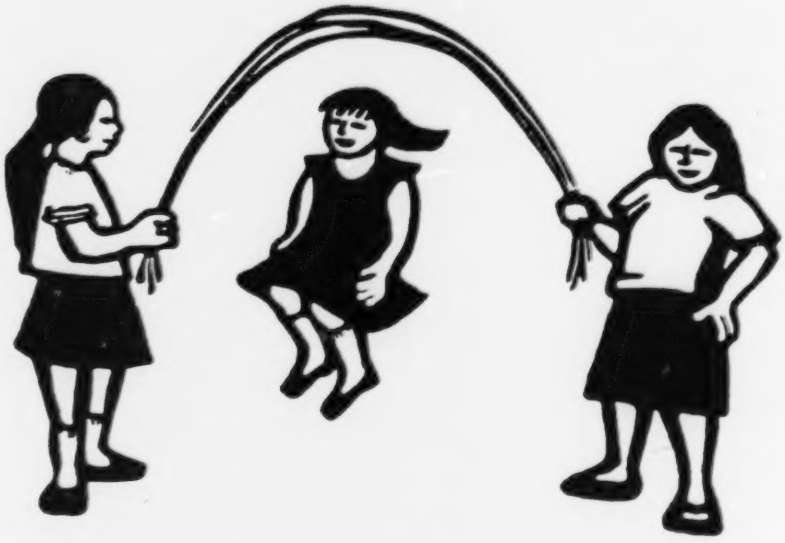
Most historical accounts of slavery were written by Europeans who either defended the slavery system or opposed it. But a few documents written by the slaves themselves have survived. These provide a valuable glimpse of the slavery experience from an African point of view.

Olaudah Equiano was born in Africa in 1748, and sold into slavery while still a child. He worked on a plantation in the United States, served under an English naval officer, and was resold into slavery in the Caribbean. Equiano learned to speak and write English fluently, and eventually earned enough money to purchase his freedom. He settled in England, where he wrote *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano.*

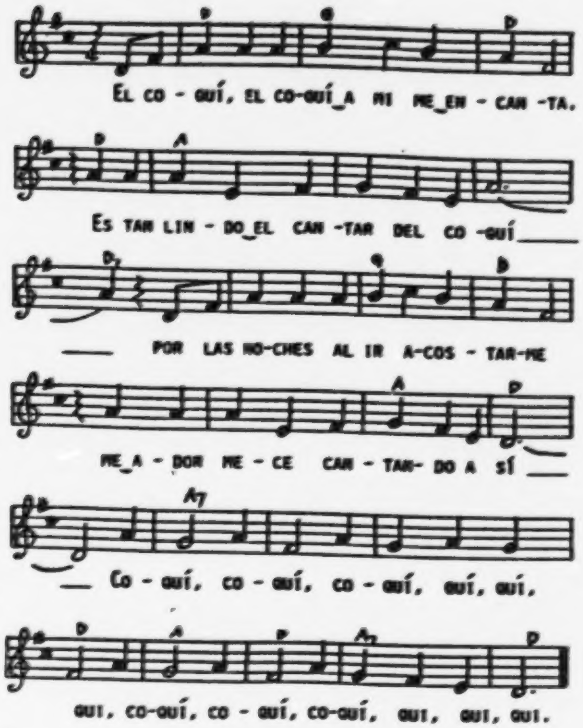
Equiano's book, published in 1789, gained wide notice. The book was submitted to the British Parliament as part of a campaign to end the slave trade.

For millions of Caribbean people, the history of sugar and slavery is a bitter one. Yet the Caribbean story also centers on the courage and determination of the people who survived and built Caribbean societies. In "Ballad of My Two Grandfathers," Cuban poet Nicolás Guillén offers a personal perspective on this epoch and its place in the Caribbean heritage.

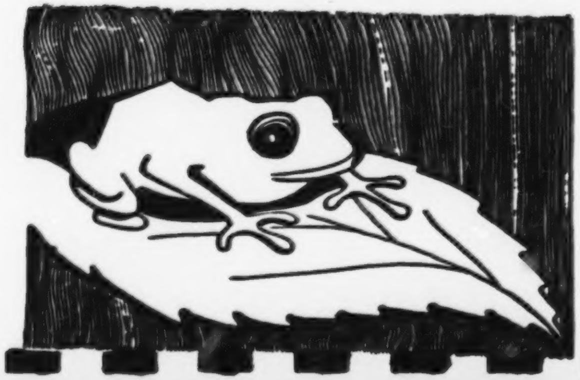
SONGS, GAMES, AND RECIPES



EL COQUÍ


D
G
D
A
D7
A7
EL CO - QUÍ, EL CO-QUÍ_A MI ME_EN - CAN -TA,
ES TAN LIN - DO_EL CAN -TAR DEL CO -QUÍ
POR LAS NO-CHES AL IR A-COS - TAR-ME
ME_A - DOR ME - CE CAN - TAN- DO A SÍ
CO - QUÍ, CO - QUÍ, CO - QUÍ, QUÍ, QUÍ,
QUI, CO-QUÍ, CO - QUÍ, CO-QUÍ, QUI, QUI, QUI.

The coqui, how I love it. It's so pretty, the song of the Coqui. At night when I go to bed, it rocks me to sleep, singing this: Coqui, coqui, coqui, qui, qui, qui, (etc.)



Here is a chant used by the vejigantes during the festival in Loiza Aldea. The vejigantes chant the first line, and the crowd replies with the second:

Vejigante: Toco toco toco toco	Toco toco toco toco
Coro: Vejigante come coco	Vejigante eats coconut
V: Vejigante a la boya	Vejigante to the buoy
C: Pan y cebolla	Bread and onions
V: El vejigante comio mangó	Vejigante ate a mango
C: Y hasta las unas se relamblo.	And even licks his finger nails.
V: Yo veo un diablo verde	I saw a green devil
C: Estaba en la cocina.	He was in the kitchen.
V: Ese negro es un brujo	That Black is a witch
C: Brujo es!	He's a witch!
V: Miarle los ojos	Look at his eyes
C: Como un café!	Like a coffee bean!
V: Vamos, muchachos, pa la Marina	Let's go, guys, to the harbor
C: A comer pan y sardina.	to eat bread and sardines.
V: Tun-tu-ne-co	Tun-tu-ne-co
C: Baile el muneco!	Let the doll dance!
V: Este cuero pica	This skin itches
C: Si Senor!	Yes Sir!
V: Pica y mortifica	Itches and afflicts!
C: Si senor!	Yes Sir!

The first pair of lines can be repeated over and over, and added in between any of the other pairs, to make a very long chant. The four lines, "Ese negro....un cafe" are the exception, and shouldn't be interrupted.

Al citrón de un fandango

Al citrón de un fandango

zango, zango sabaré

sabaré la farendela

con su triqui, triqui tron

The game is played sitting in a circle. Each student has a rock or a cup and passes it to the person on her/his right on the beat of the song. If a student misses the pass, he/she ends up with a lot of rocks or cups and the game starts over.

BEST COPY AVAILABLE

BRINCA LA TABLITA / JUMP OVER THE LITTLE BOARD

This is a fast singing and dancing game. Any number of children can play this game, but they must know the dance or they will get stepped on.

Make a circle and join hands. Follow the directions while singing each line.

Brinca la tablita (2 jumps sideways to the right)	Jump over the board
Ya yo la brinqué (3 jumps, much faster, sideways towards the right)	I've already jumped
Brincala tu ahora (2 jumps towards the left)	You jump it now
Que yo me cansé (3 jumps towards the left)	Because I'm tired
Dos y dos son cuatro Cuatro y dos son seis (7 steps walking towards the center of the circle. Pause)	2 2 are 4 4 2 are 6
Seis y dos son ocho y ocho,dieciseis (7 steps walking backwards. Pause)	6 2 are 8 and 8 is 16,
Ocho,venticuatro (2 jumps in place)	and 8, 24
Y ocho,treinta y dos (3 jumps in place)	and 8, 32
Aquí se termina y me arrodillo yo. (Everyone turns individually in place and then kneels•)	here it will finish and I will kneel down!

•Touch one knee to the floor.

EL FLORÓN / THE BIG FLOWER

El Florón is a guessing game in a circle. Any number of children can play.

You need: a blindfold
a "florón" (any small object)

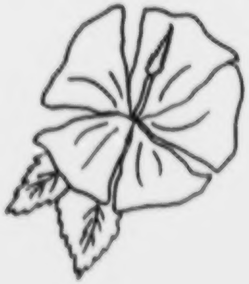
Make a circle standing shoulder to shoulder. Pick a person to be It and put him in the middle, blindfolded. Begin singing while passing the florón from person to person behind the back,so It cannot see it.

When the song ends, the person with the florón keeps it hidden. It removes the blindfold and spins around; he gets three guesses to find the florón. If he guesses right,that person becomes It.

If he fails, he must do a punishment decided on by the group, such as sing a song, do a dance, jump on one foot, etc. Then he is It again and the game keeps going.

El florón pasó por aquí,
yo no lo ví, yo no lo ví.
El florón pasó por aquí,
yo no lo ví, yo no lo ví.

¡Que pase, que pase,
que pase el florón!
¡Que pase, que pase,
que pase el florón!



Leader: ¿Quién tiene el florón, tú?

The "florón" passed by here,
I didn't see it, I didn't see it.
(Repeat)
Let it pass, let it pass
Let the florón pass by
(Repeat)
Leader: Who has the "flurón"? You?

• Florón means a flower vase or a bunch of flowers in Spanish.

RECIPES

CASAVE (12 servings)

1 - Peel and grate 5 lbs. of yuca (manioc).

2 - Extract starch from grated yuca by squeezing it through a cloth.

3 - Add salt to taste.

4 - Add ½ cup wheat flour.

5 - Mix 2 tablespoons of lard with a scant tablespoon annato and heat until some of the annato coloring is in the melted lard.

6 - Filter annato seeds from lard.

7 - Add the lard to the grated yuca.

8 - Add one tablespoon of butter to mixture, and blend together.

9 - Using small handful of the mixture, make pancake-shaped patties.

10 - Using seasoned iron frying pan, fry patties over a low flame.

11 - Cook until yuca is done, turning occasionally (total cooking time, approximately 10 min.), until golden brown.

ALCAPURRIAS

1 - Follow instructions 1-9 for Casave.

2 - Make sofrito, or buy commercially prepared and put ¼ cup in a heavy pot.

3 - Season about ½ pound ground meat (beef or pork) to taste and add to sofrito.

4 - Cook approximately ½ hr., stirring often.

5 - Shape yuca mix in a ball, around 2 tablespoons meat mixture.

6 - Fry in grease, over a low flame, until light brown.

AREPITAS (SURULLITOS)

1 - Boil 2 cups of water and add two teaspoons of salt.

2 - Slowly add hot water to 12 oz. corn meal. Mix water and corn meal thoroughly.

3 - Add ½ cup of milk to the mixture.

4 - Add two tablespoons of butter.

5 - Shape mixture into round cakes, about 2½ inch. diameter and ½ inch thick.

6 - Fry until golden brown over a medium flame turning periodically (total frying time approximately 8 minutes).

7 - Drain on paper towels.

For Guanimes, wrap mixture in paper (pastel paper) or plantain leaf. Shape into 5" x 2" rectangle. Boil in salted water for 30 minutes.

*Note: for Surullitos shape corn meal mix in a ball, around one teaspoon grated cheese and then shape into 3" cylinder and fry.

COLD FRUIT DRINKS

Guava Drink (2 servings)

1 - Peel three large guavas (or 6 canned guava shells).

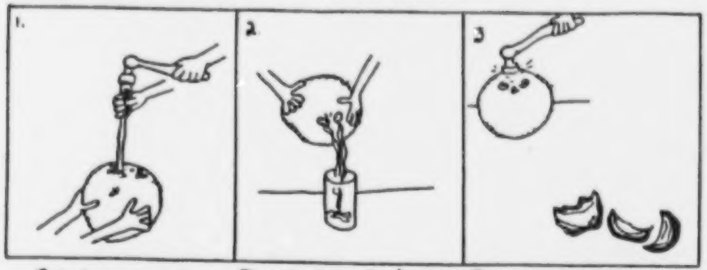
2 - Quarter guava and remove seeds - then cut into pieces.

3 - In blender add one cup of water (or milk) and five teaspoons of sugar and blend.

4 - Add guava to sugar and water and blend; then add crushed ice.

For Guanabana and Mamey drink, follow same instructions. If the fresh guanabana or mamey fruit is used, use only half the fresh fruit.

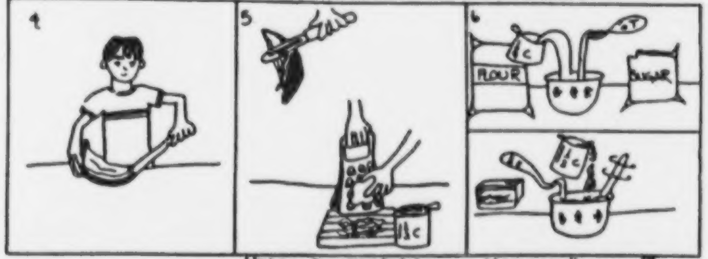
Besitos de Coco (Coconut Kisses)



Crack open a coconut Have a friend help hold the coconut

Pound 2 or 3 holes and pour the liquid into a glass.

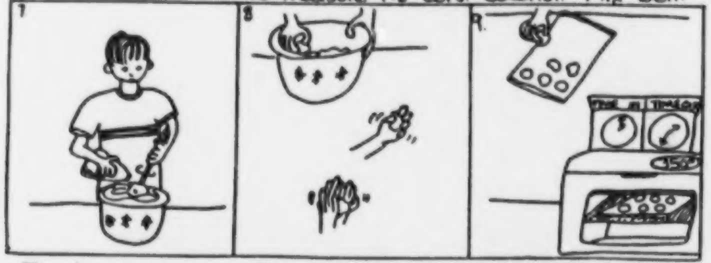
Pound the coconut with a hammer until you have it in pieces.



Take the coconut meat out of the shell.

Using a vegetable peeler, peel skin off coconut meat. Grate enough coconut meat to measure 1½ cups.

Measure ¼ cup flour and 6 Tablespoons sugar. Add ¼ teaspoon ground ginger and 1½ cups coconut. Mix well.



To color coconut balls add a few drops food coloring and mix well

Take a little of mixture and squeeze together hard to form balls the size of a walnut

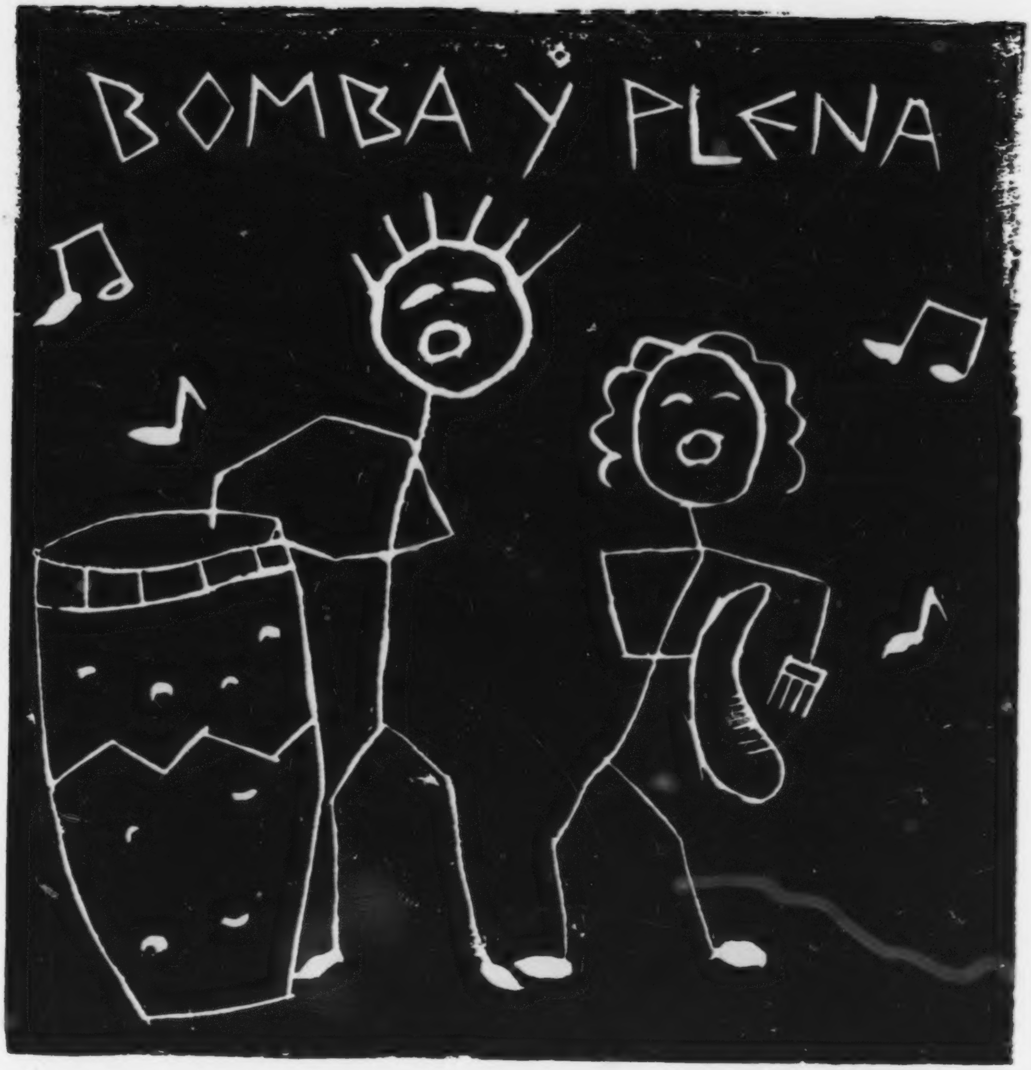
Put the balls of batter onto a greased cookie sheet. Bake at 350° for 35 minutes.

TOSTONES
(Fried Plantains)

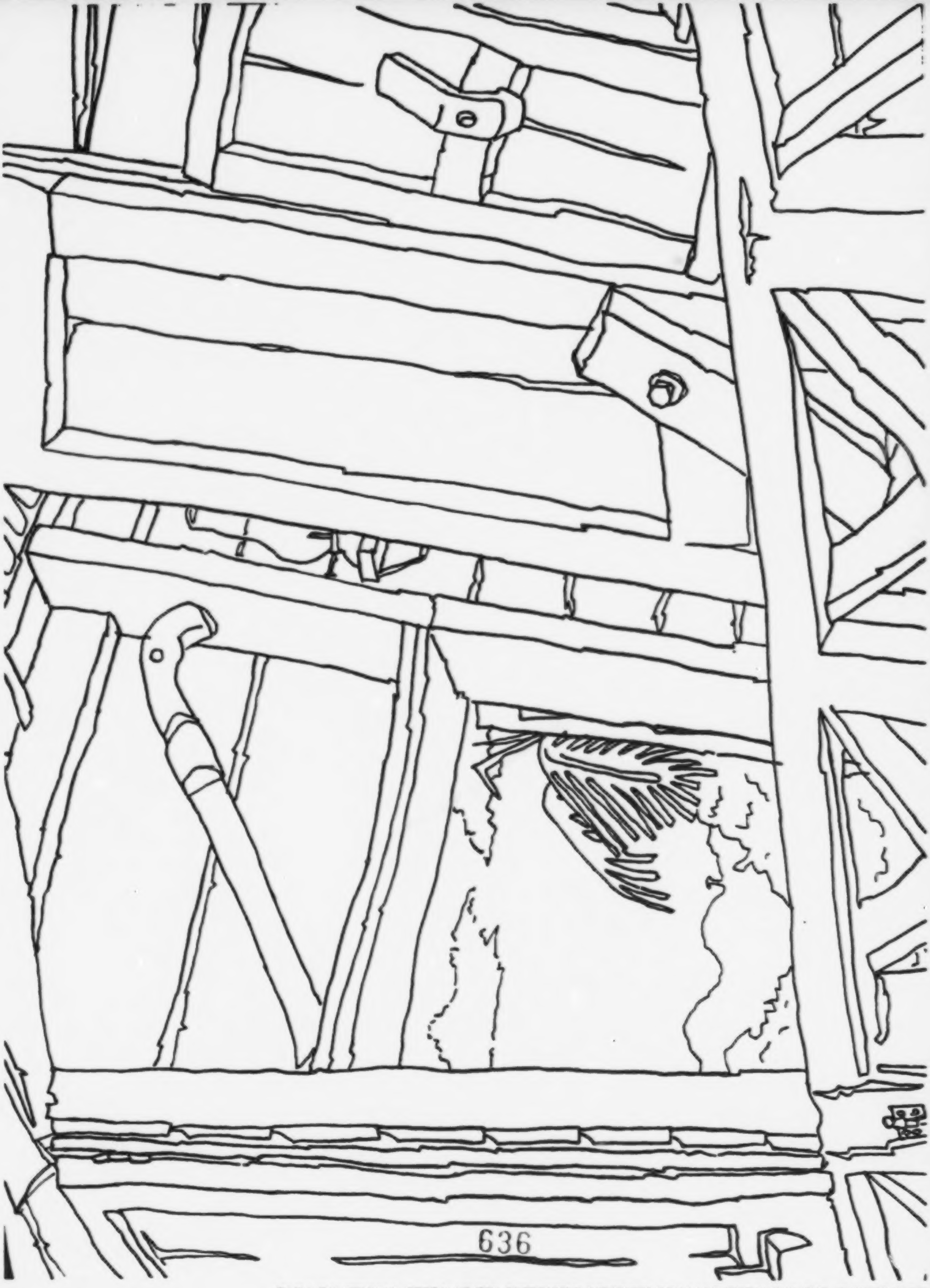
Ingredients:
2-3 green plantains
oil
salt

Peel and slice the plantains. Soak them in salted water for about 15 minutes and drain. Over moderate heat, in enough oil to cover, fry plantain slices and drain in paper towels. Cover with another paper towel and lightly press on slices with the bottom of a bottle or a glass so they will flatten. Replace in oil and fry until golden brown. Drain on paper towels and serve warm.

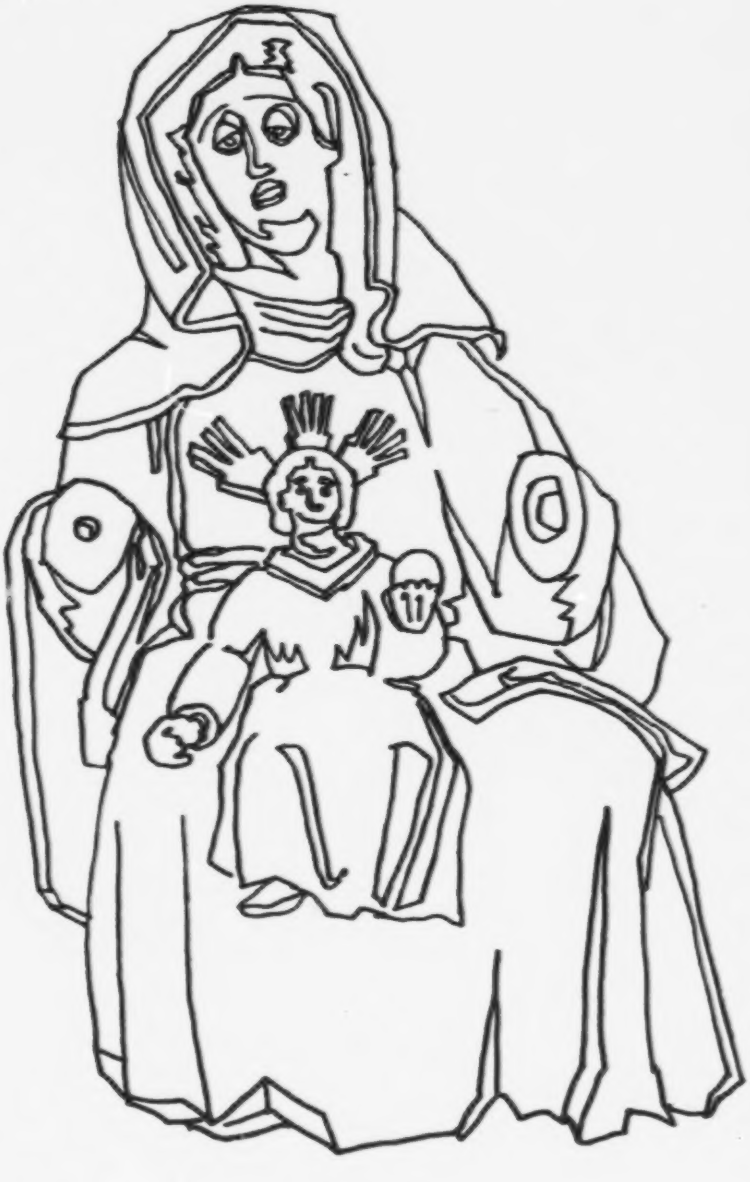
GRAPHICS


BOMBA Y PLENA

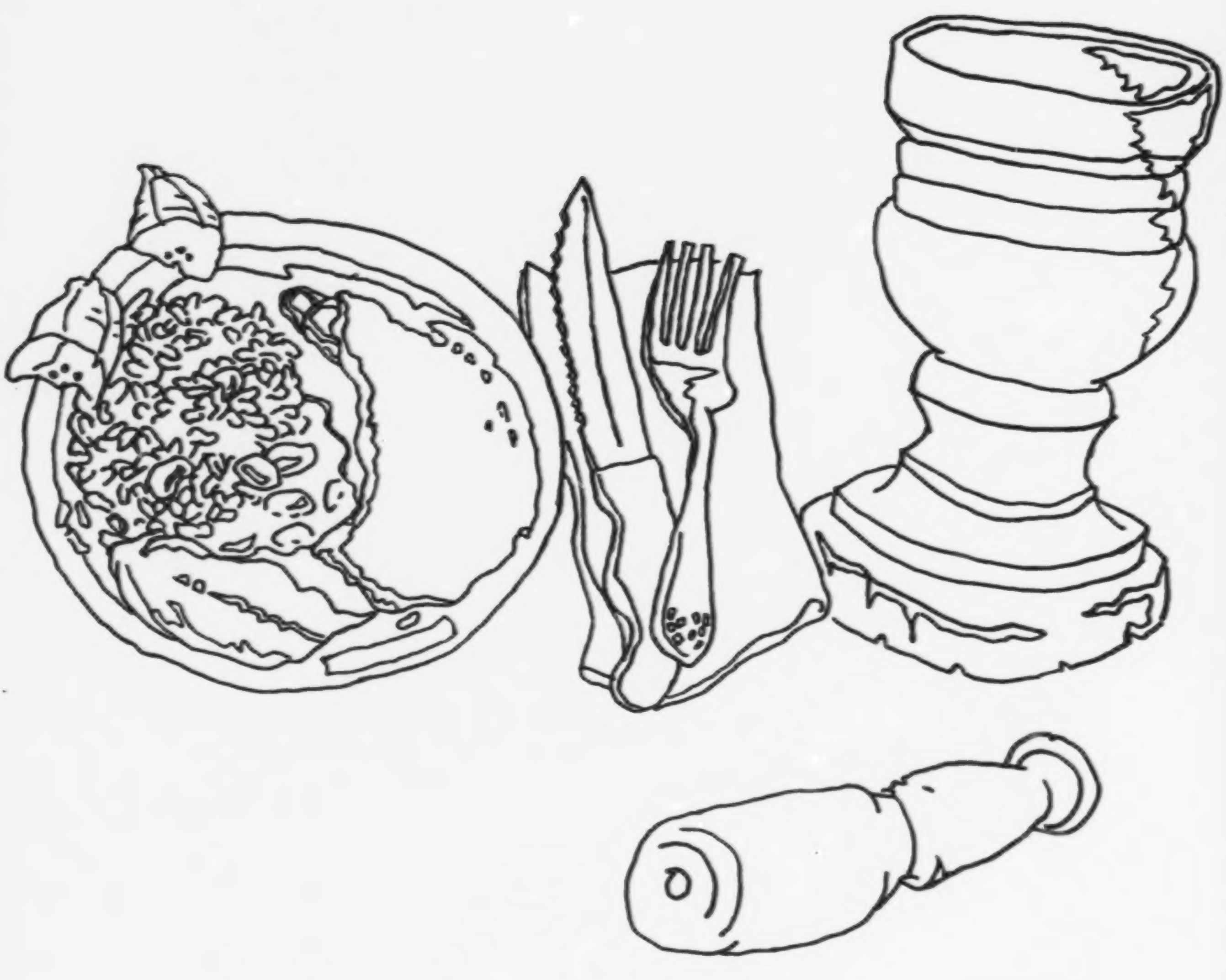
Lisa Freeman SALTA '92



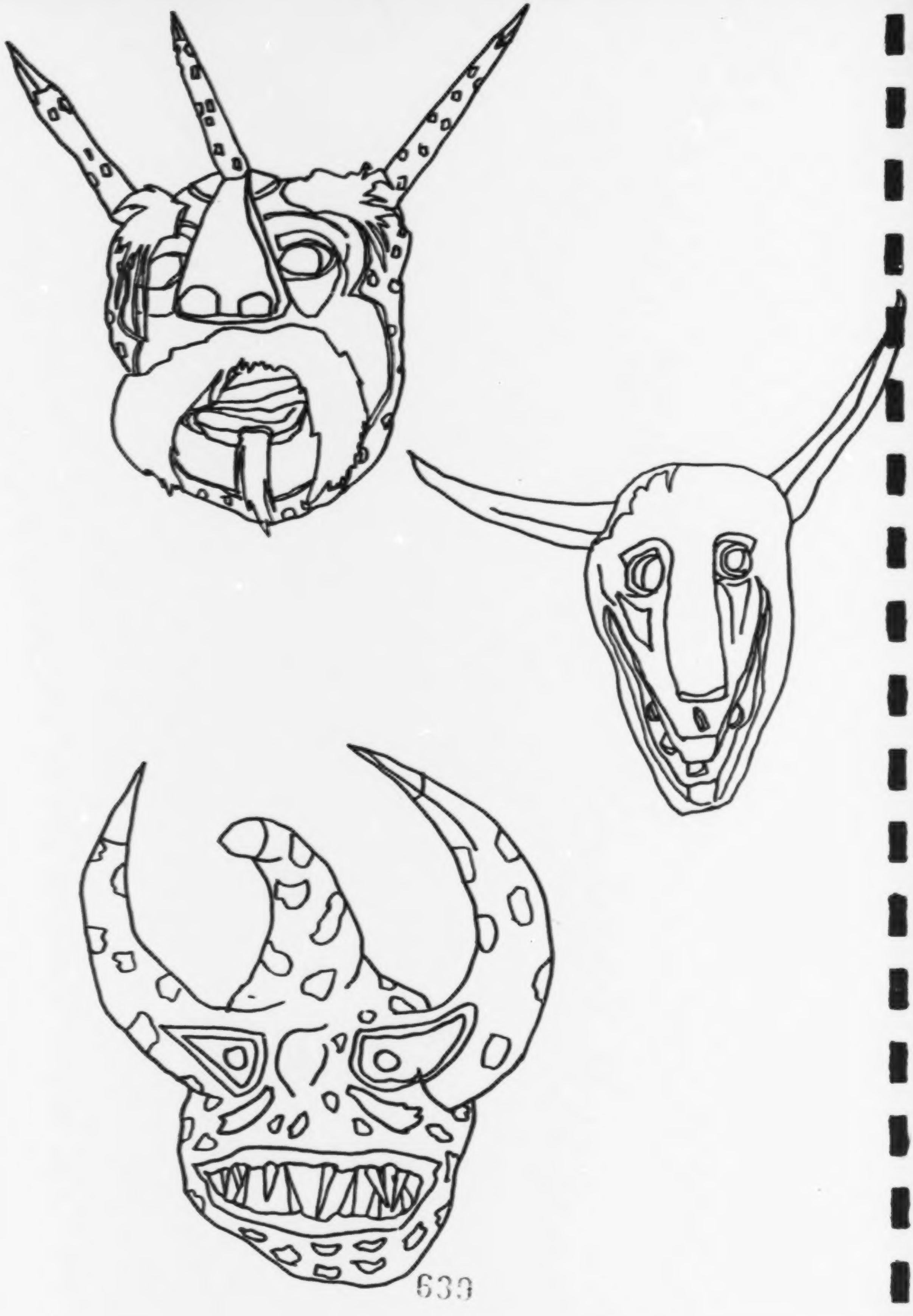
CASA CAMPESINA (DETALLE DEL EXTERIOR E INTERIOR) CON MACHETE Y QUINQUE. PUERTO RICO



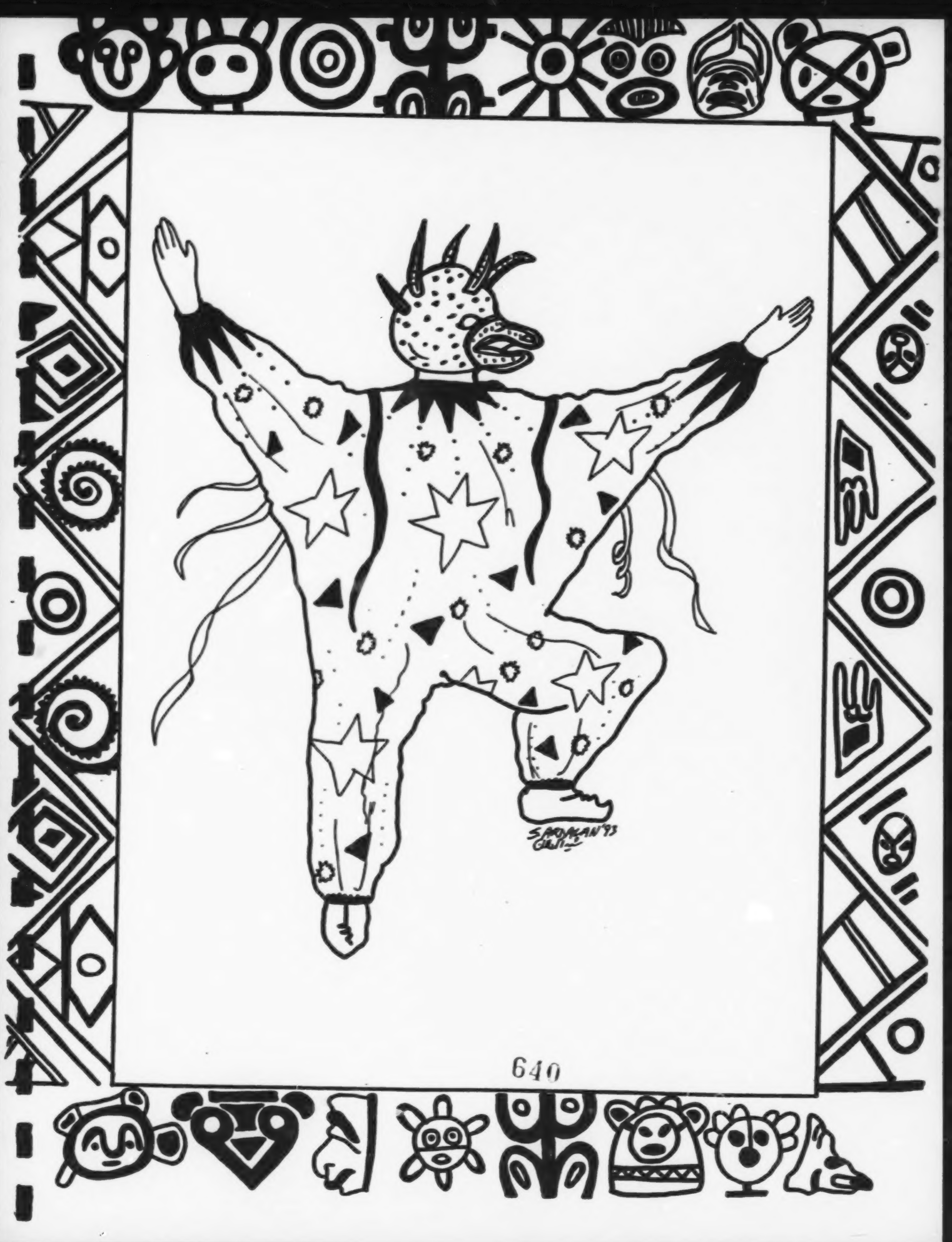
VIRGEN DE MONSERRATE, SANTO DE PALO, PUERTO RIC

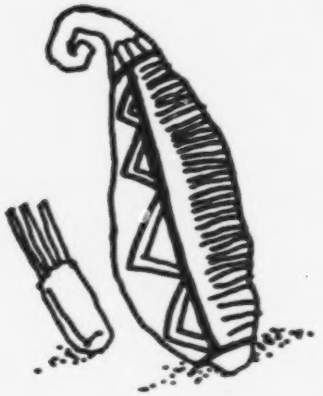


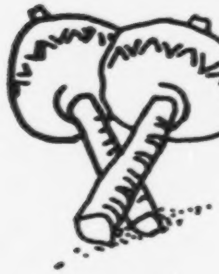
BISTE ENCEBOLLADO CON ARROZ Y HABICHUELAS COLORA CON PLATANOS MADUROS Y UN PILON DE MADERA, PUERTO RICO

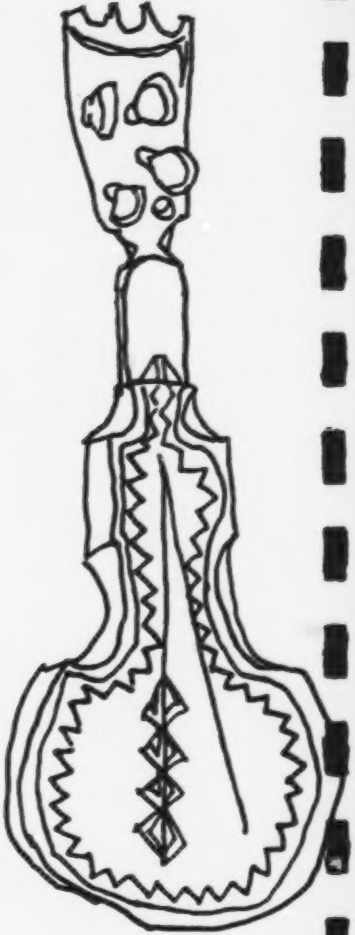


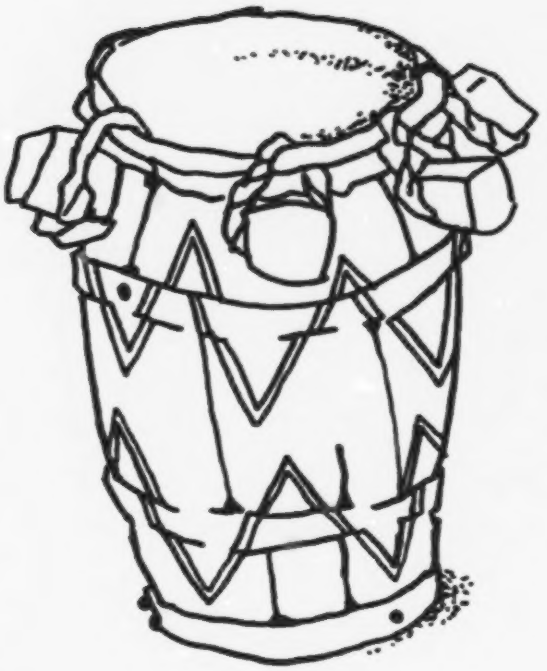
MASCARAS DE PONCE Y LOIZA ALDEA, PUERTO RI

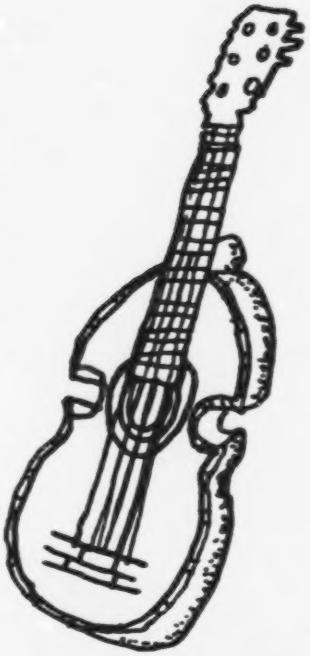




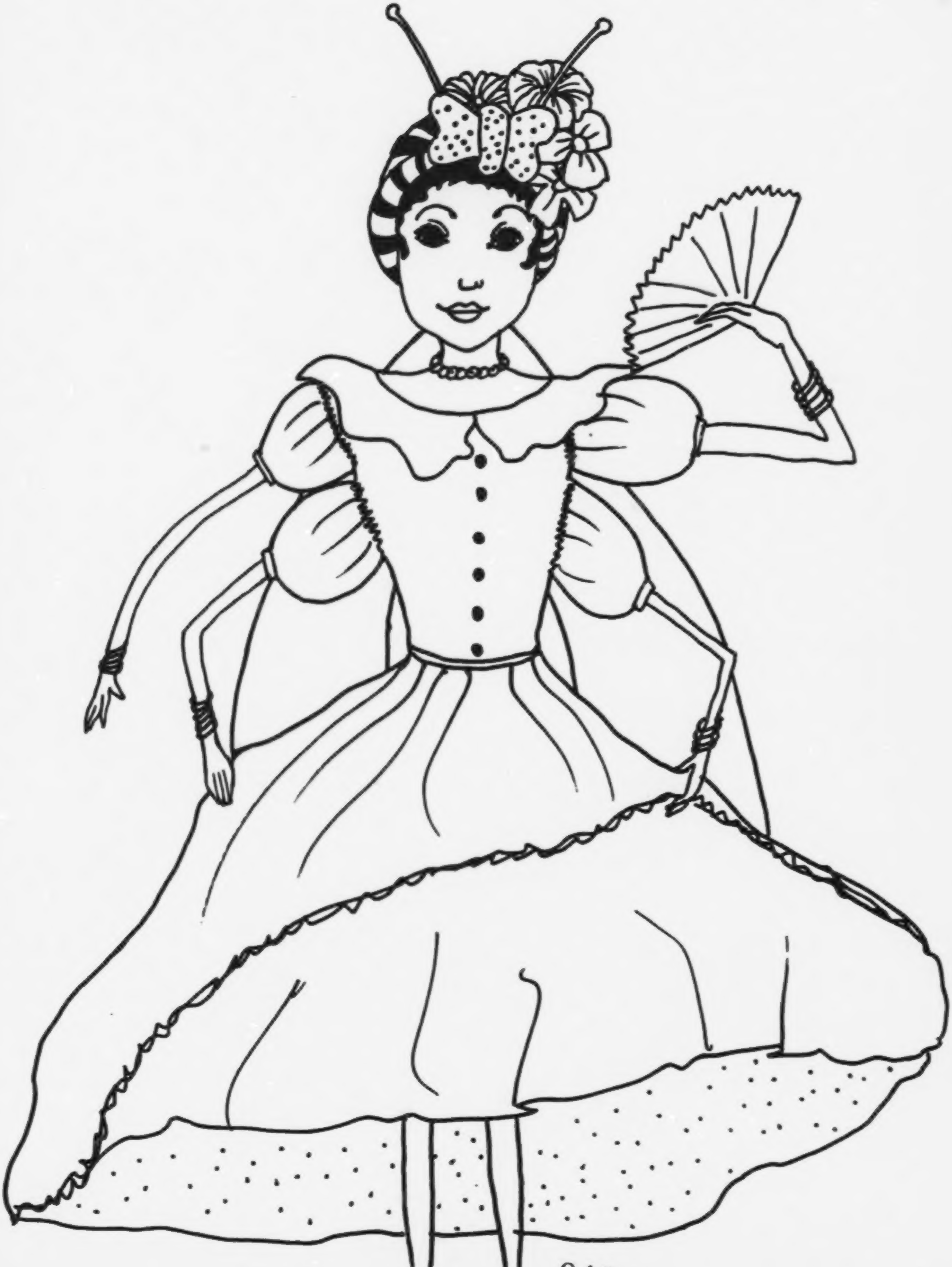


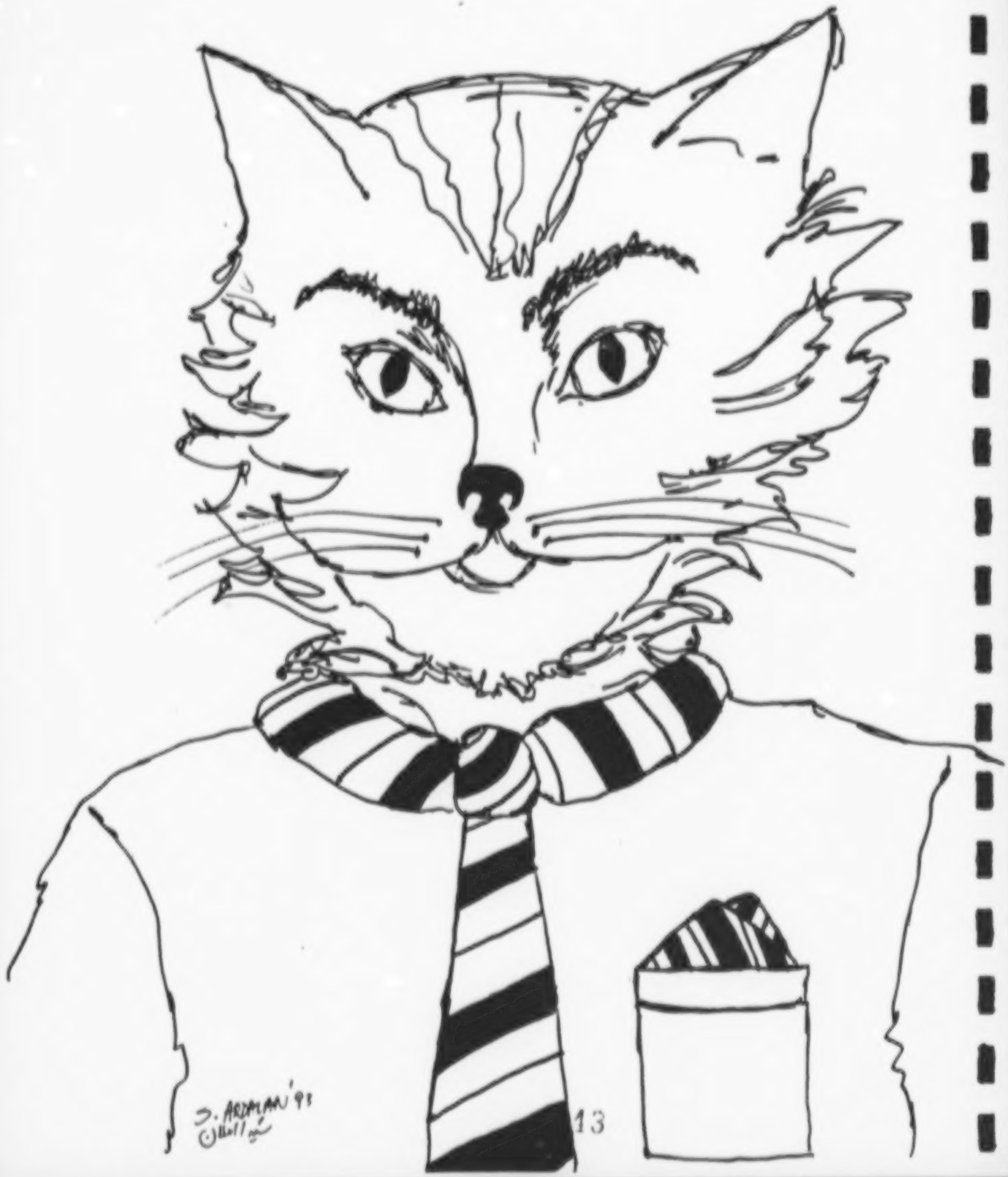


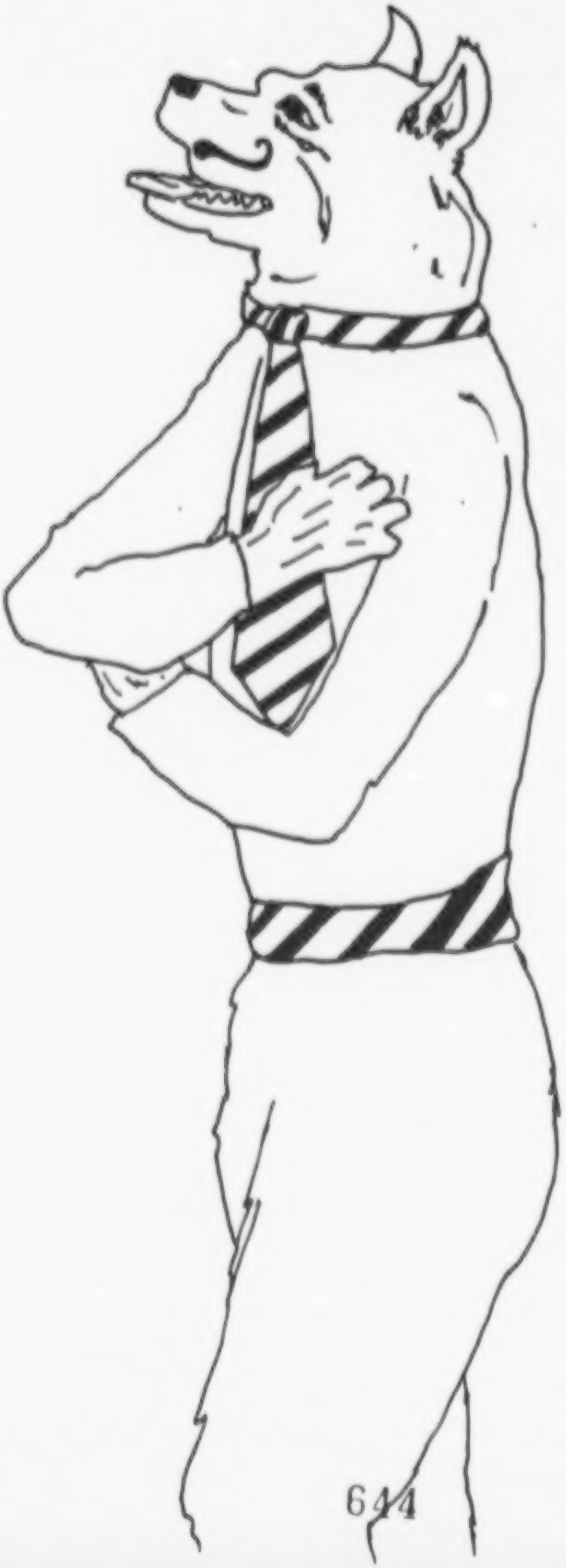


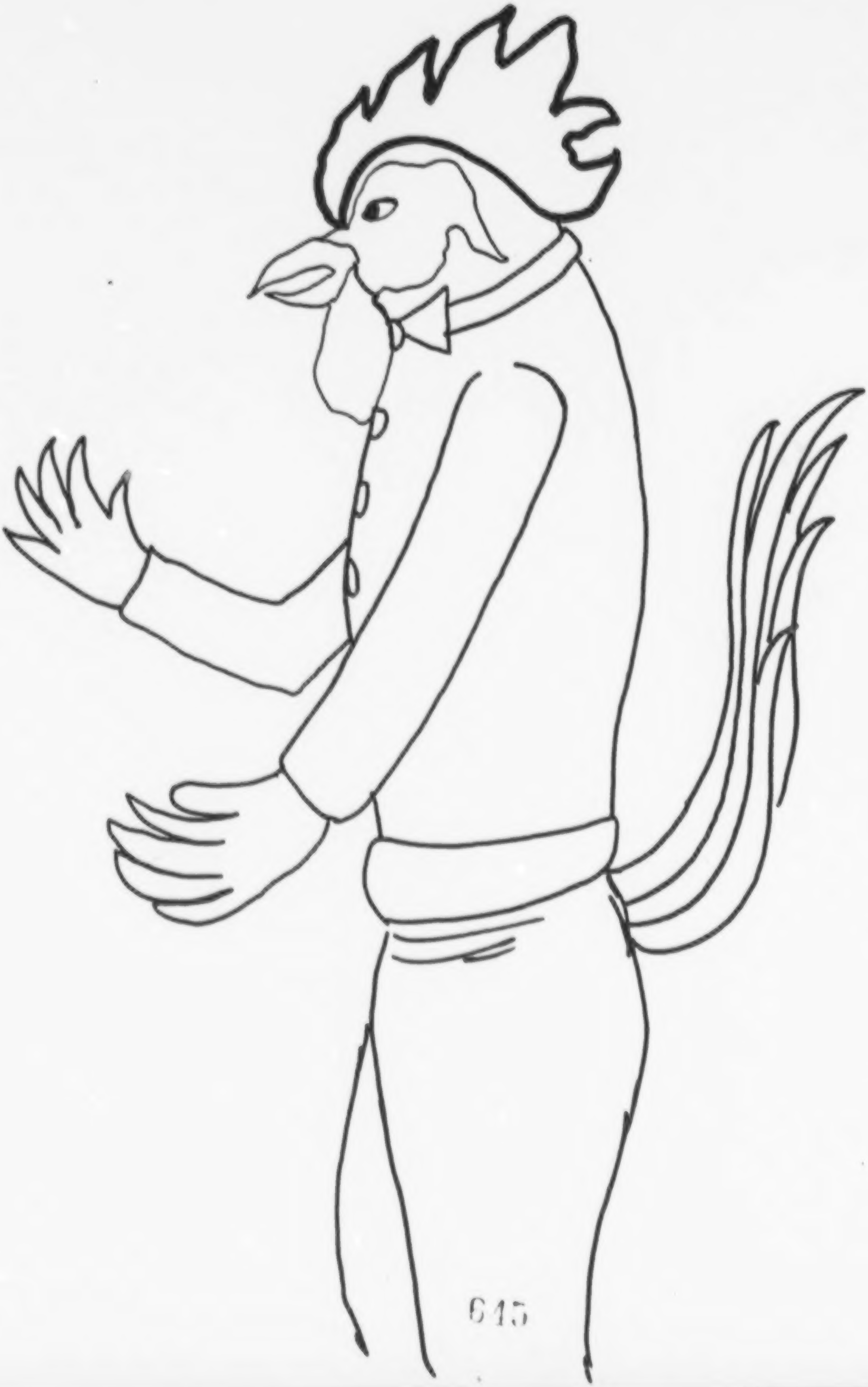


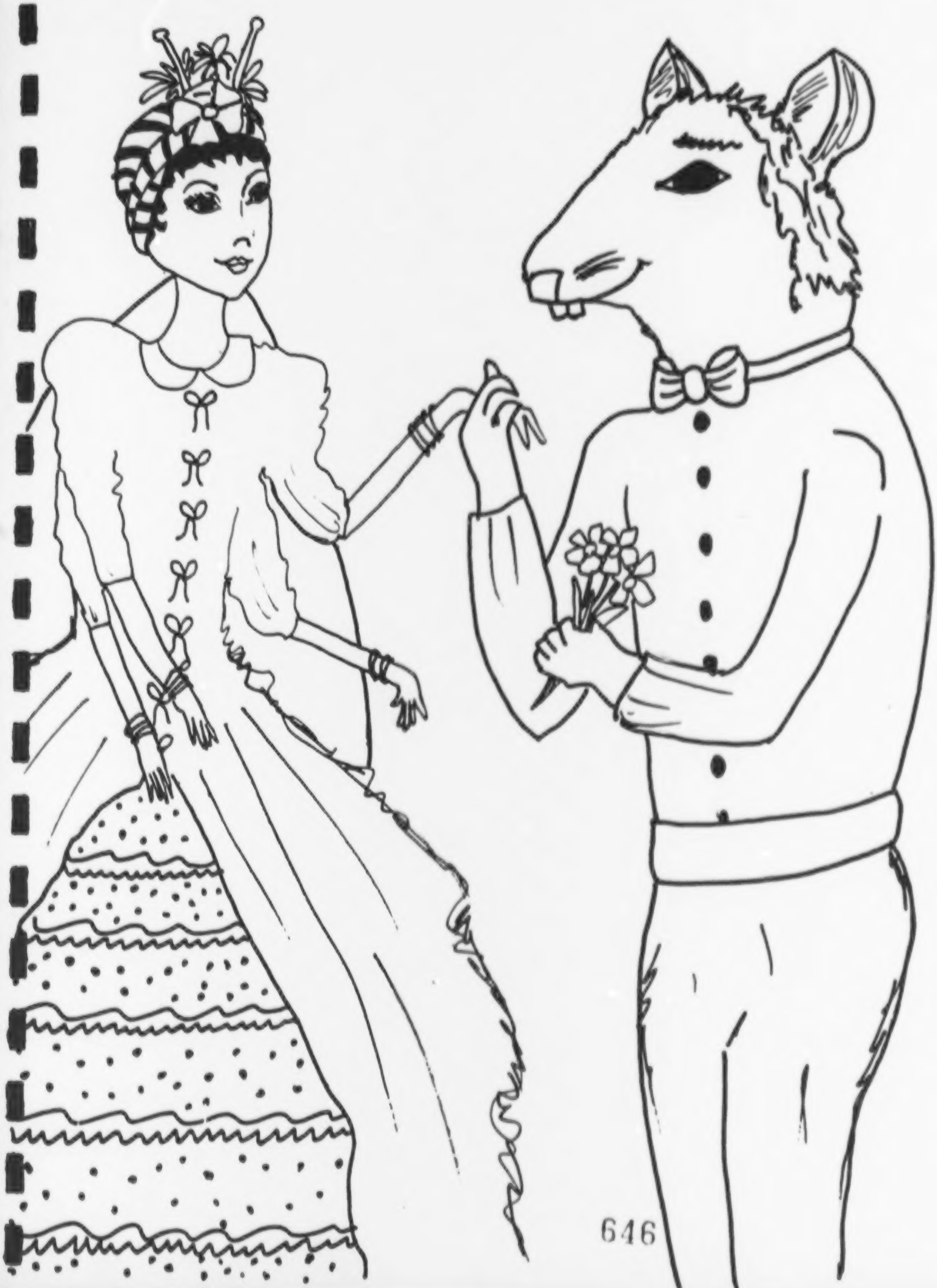
INSTRUMENTOS PUERTORRIQUEÑOS



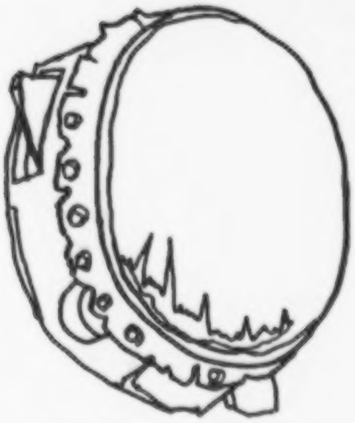

S. ARDALAN '93

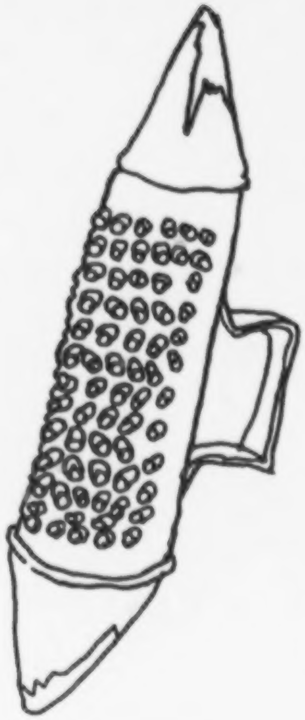


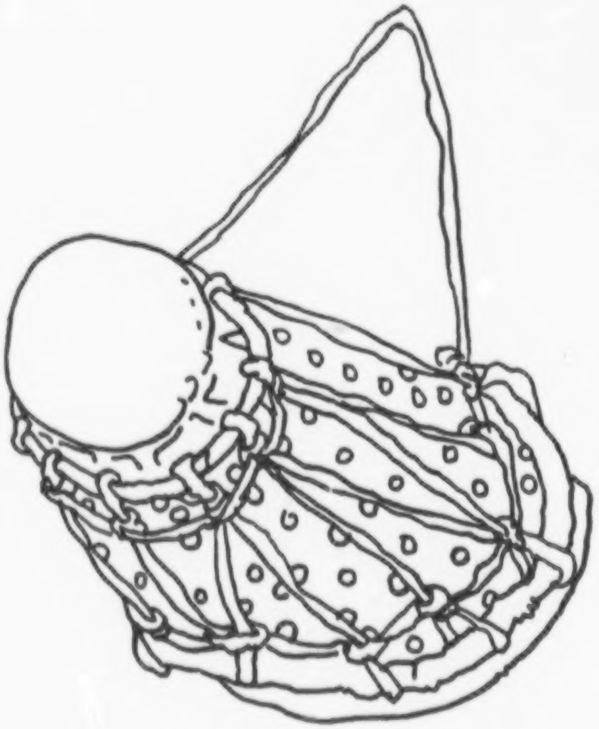


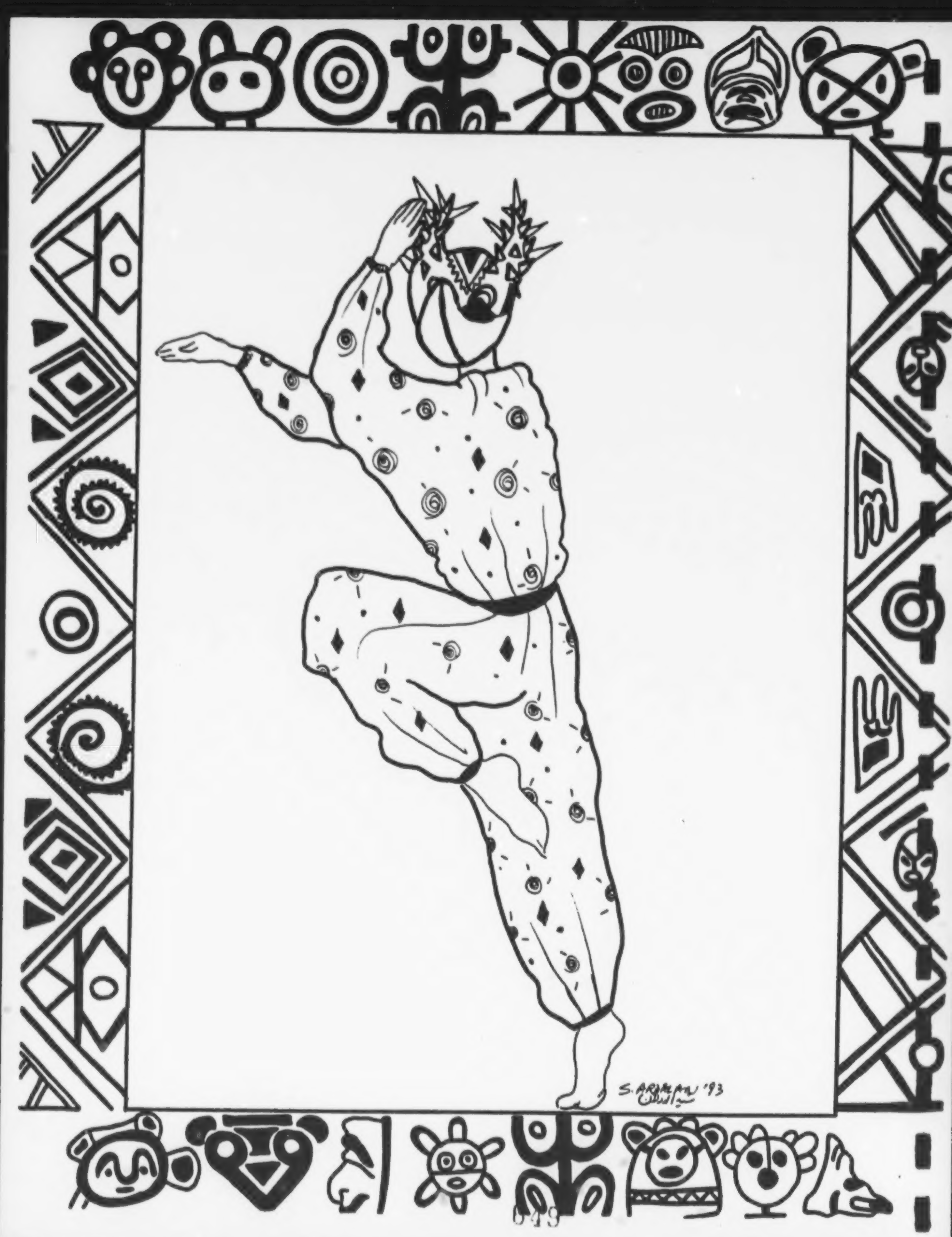


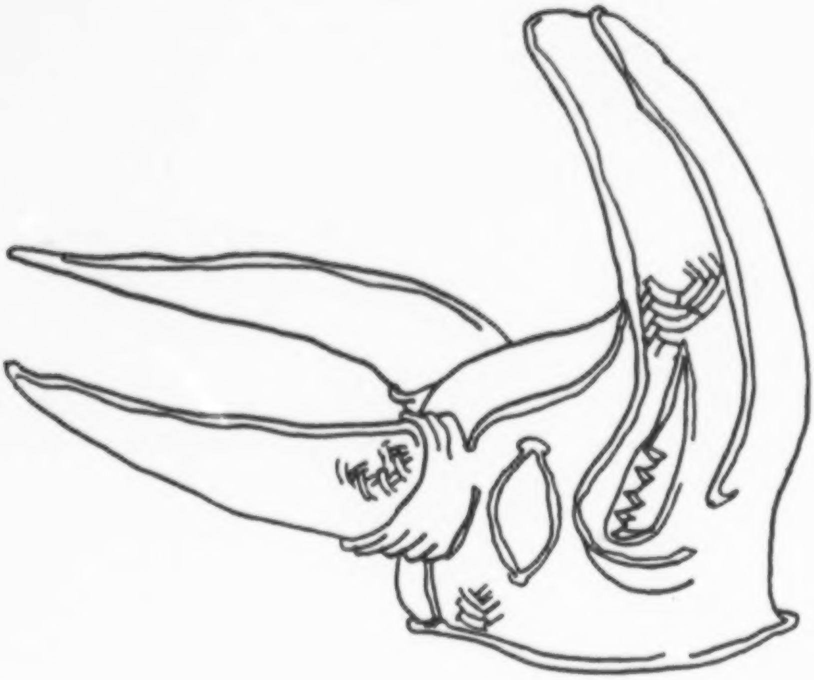
MAPA DE SANTO DOMING

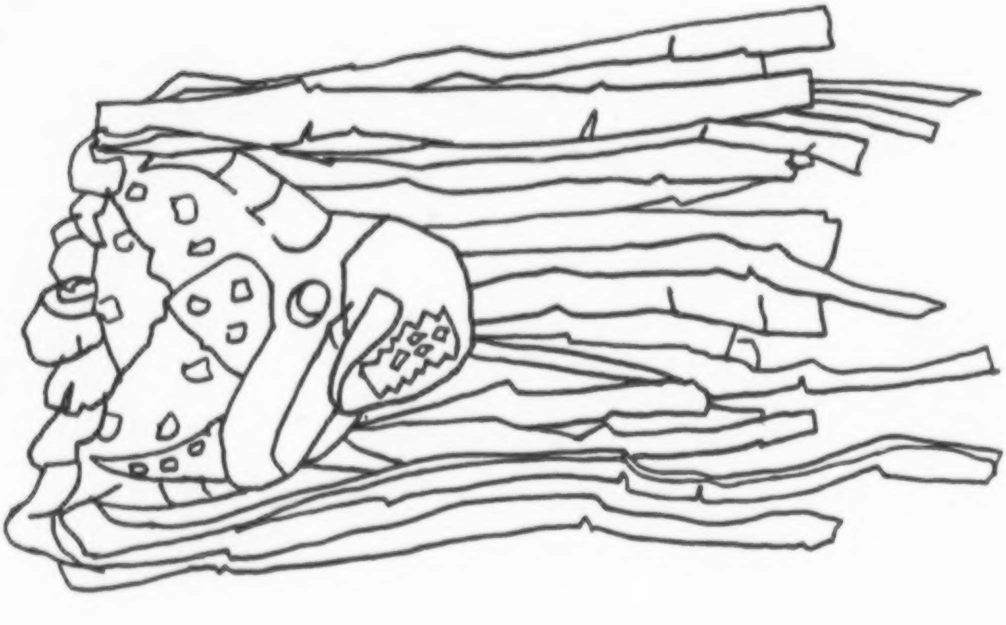


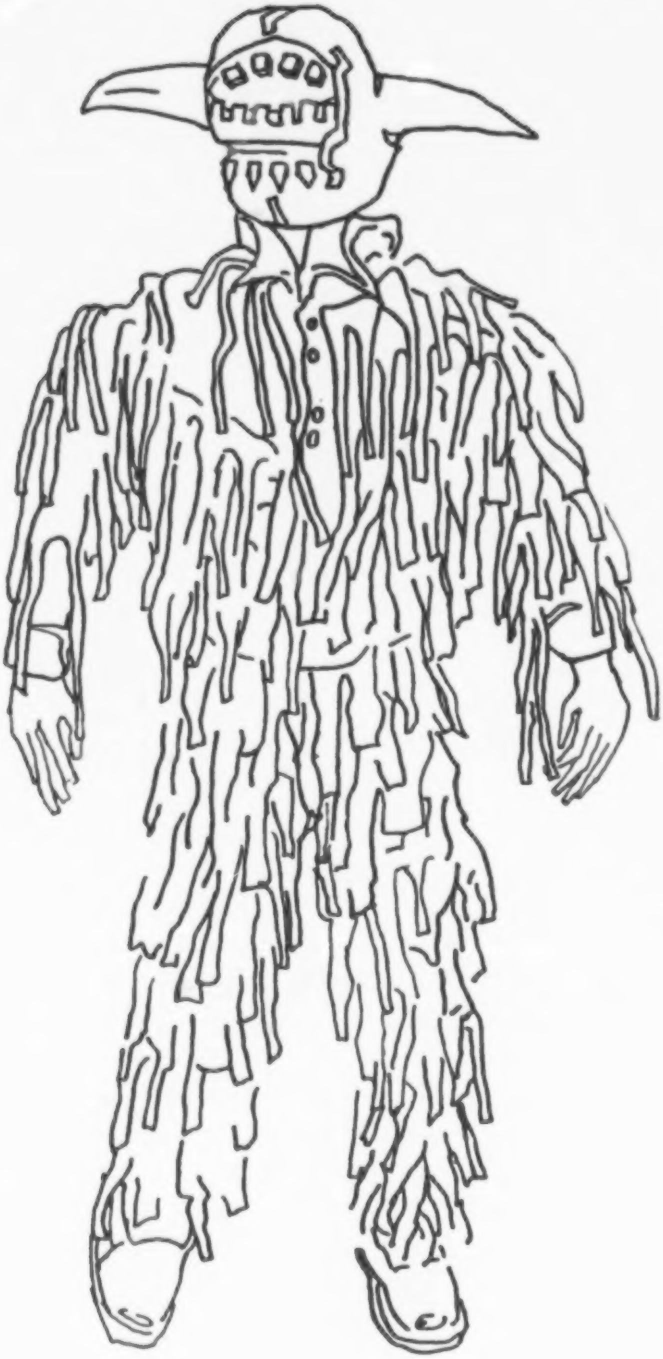




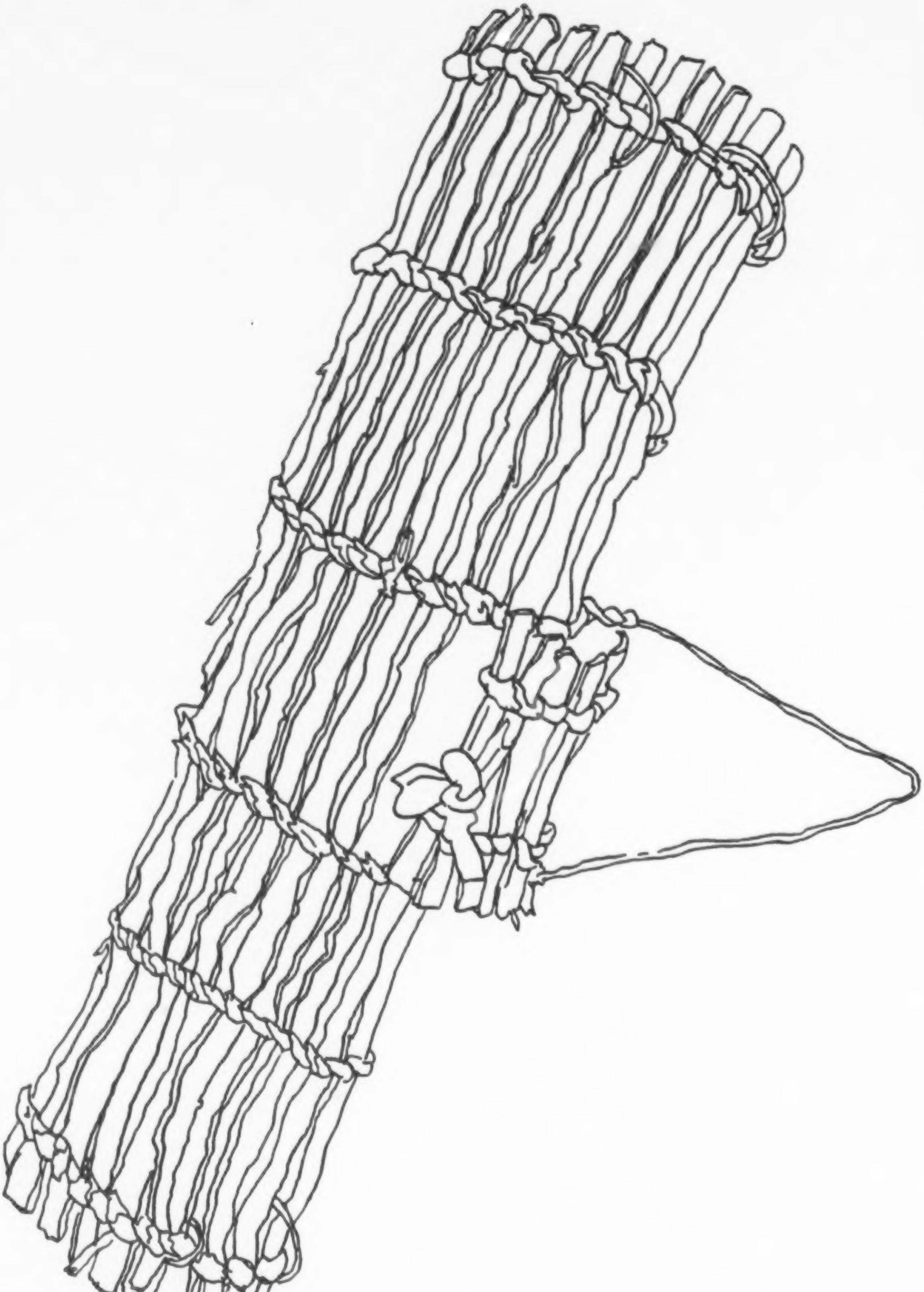

S. ARMAN '93







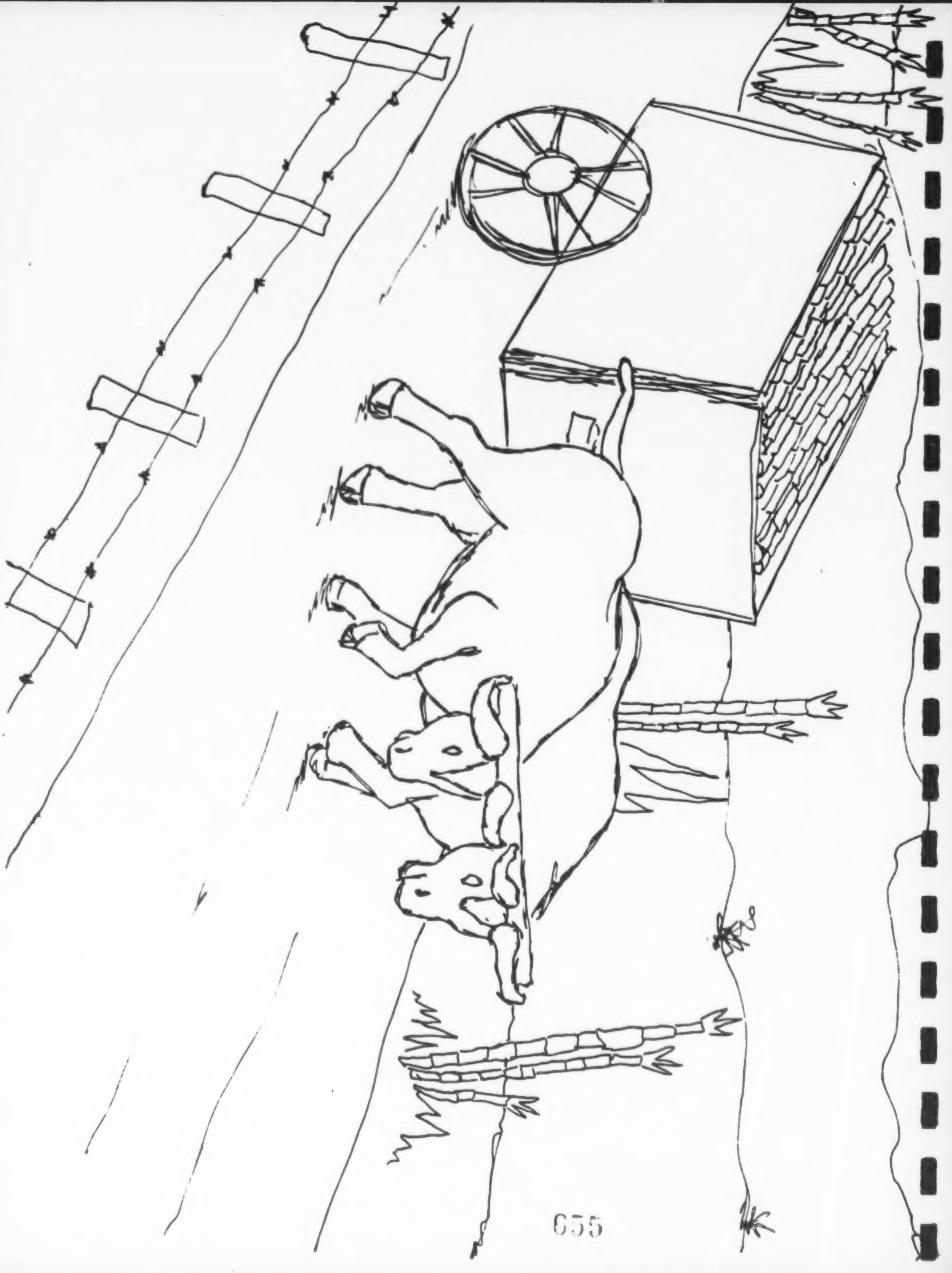
TRAJE DE CARNAVAL DE SANTO DOMINGO

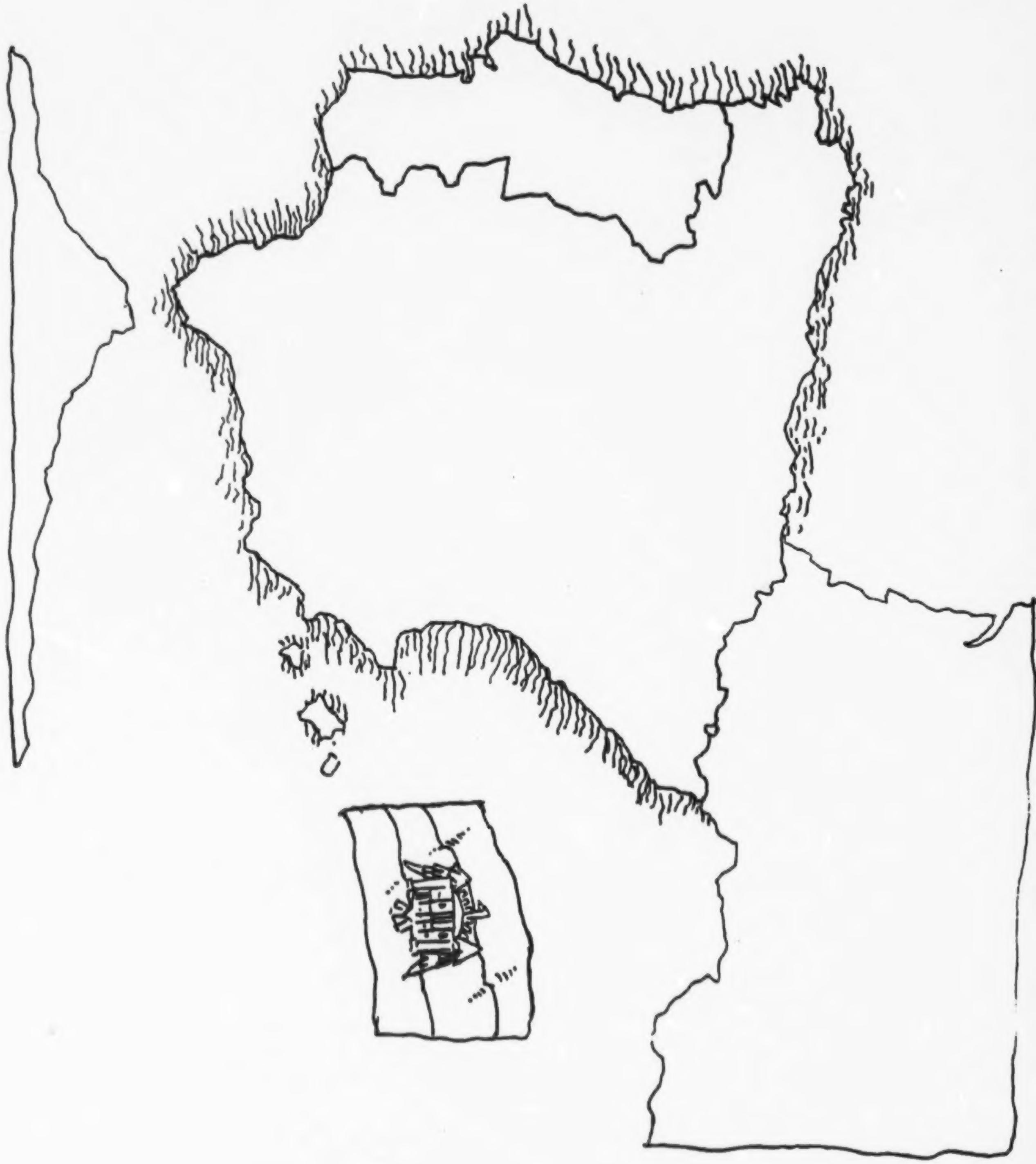


TRAMPA PARA CAMARONES DE SANTO DOMINGC

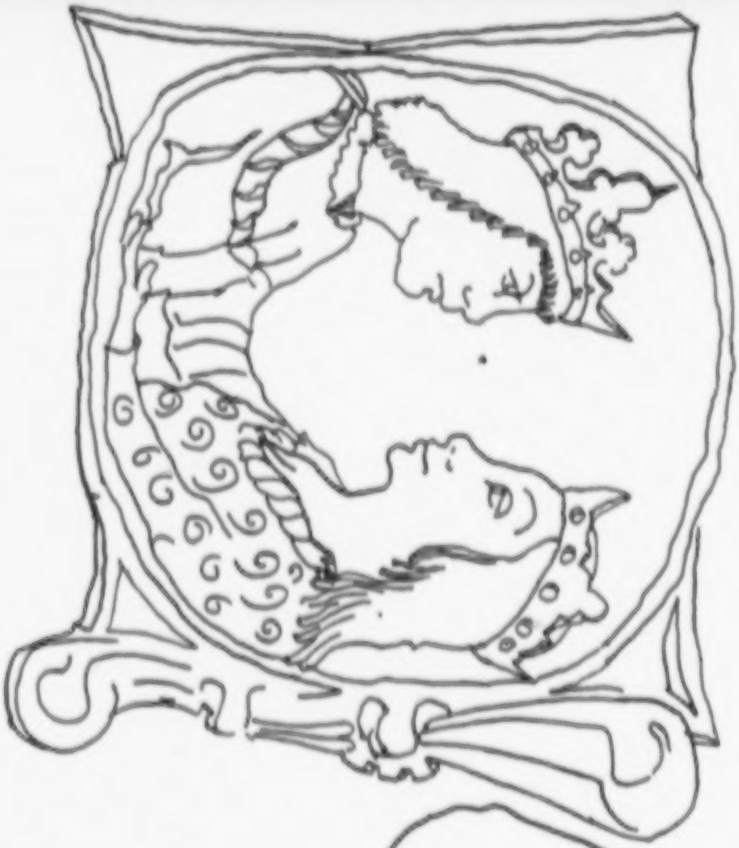
Partner A	Partner B
1* ___	1 ___
2 ___	2* ___
3* ___	3 ___
4 ___	4* ___
5* ___	5 ___
6 ___	6* ___

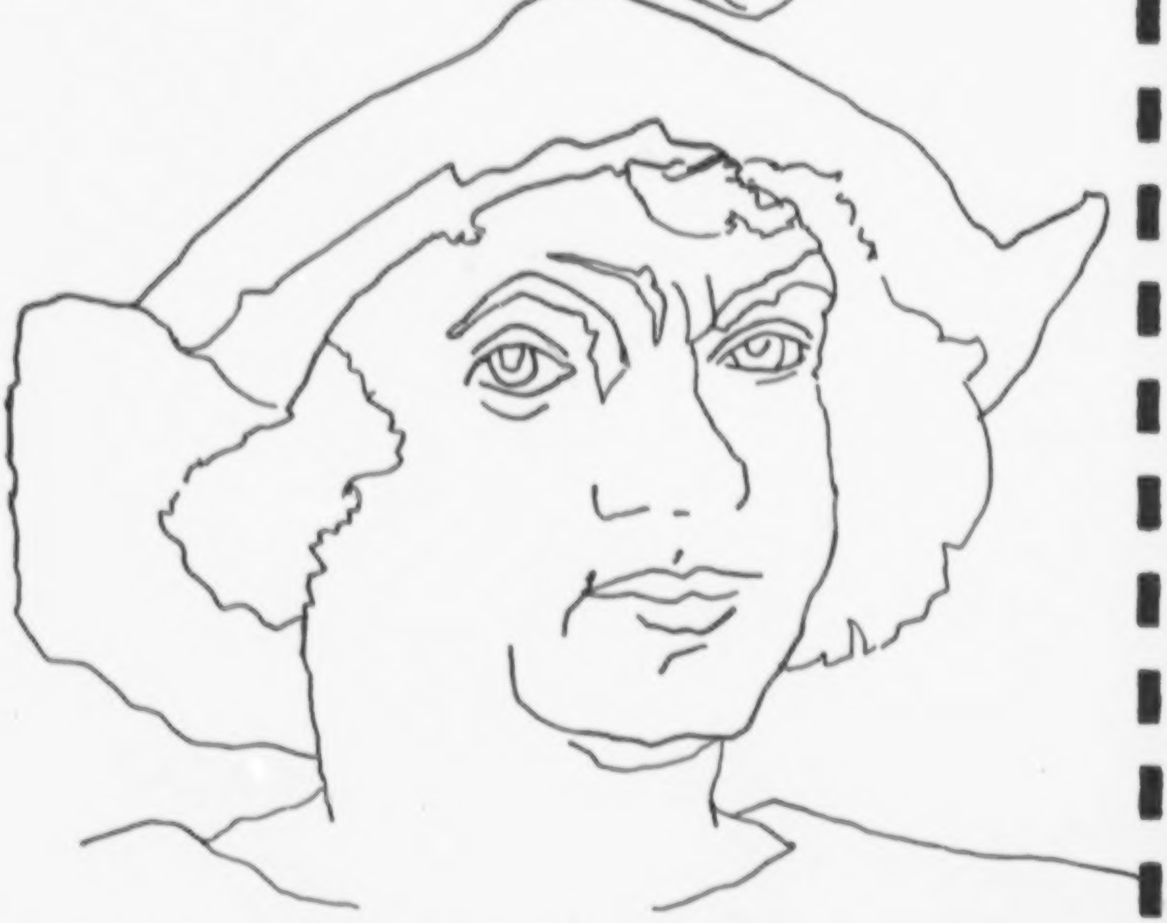
CAFE



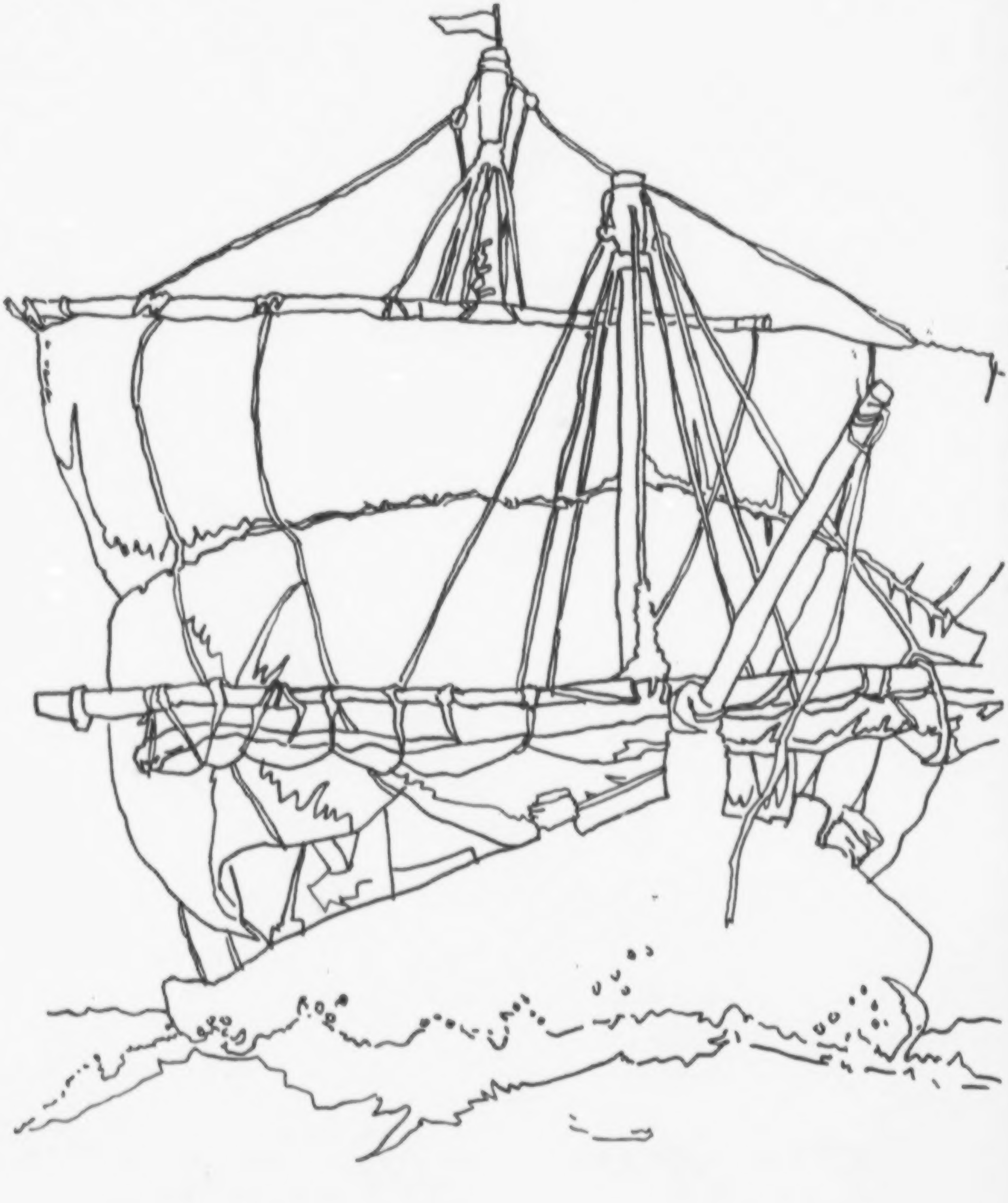


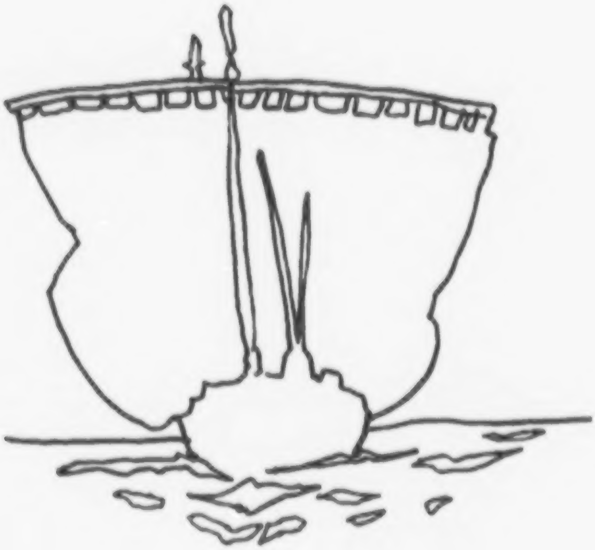
MAPA DE ESPAÑA

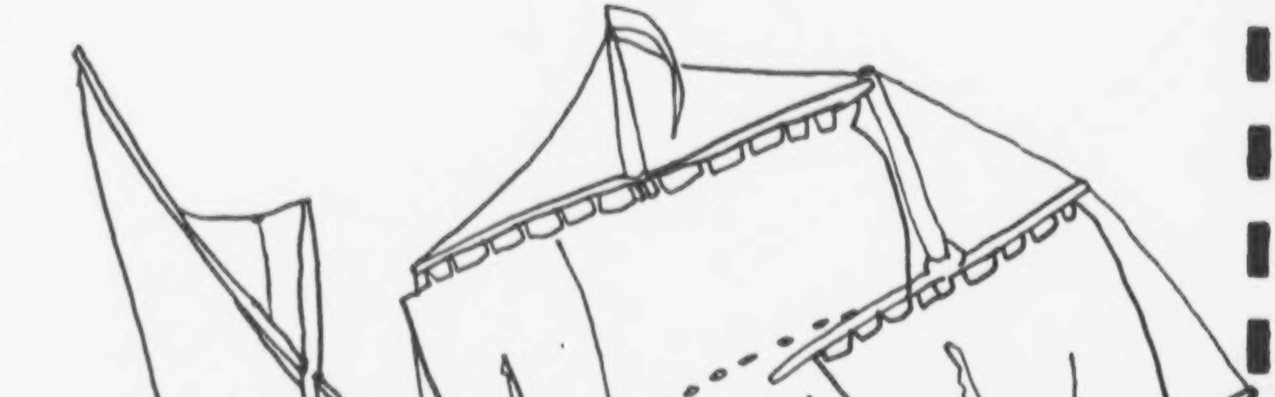


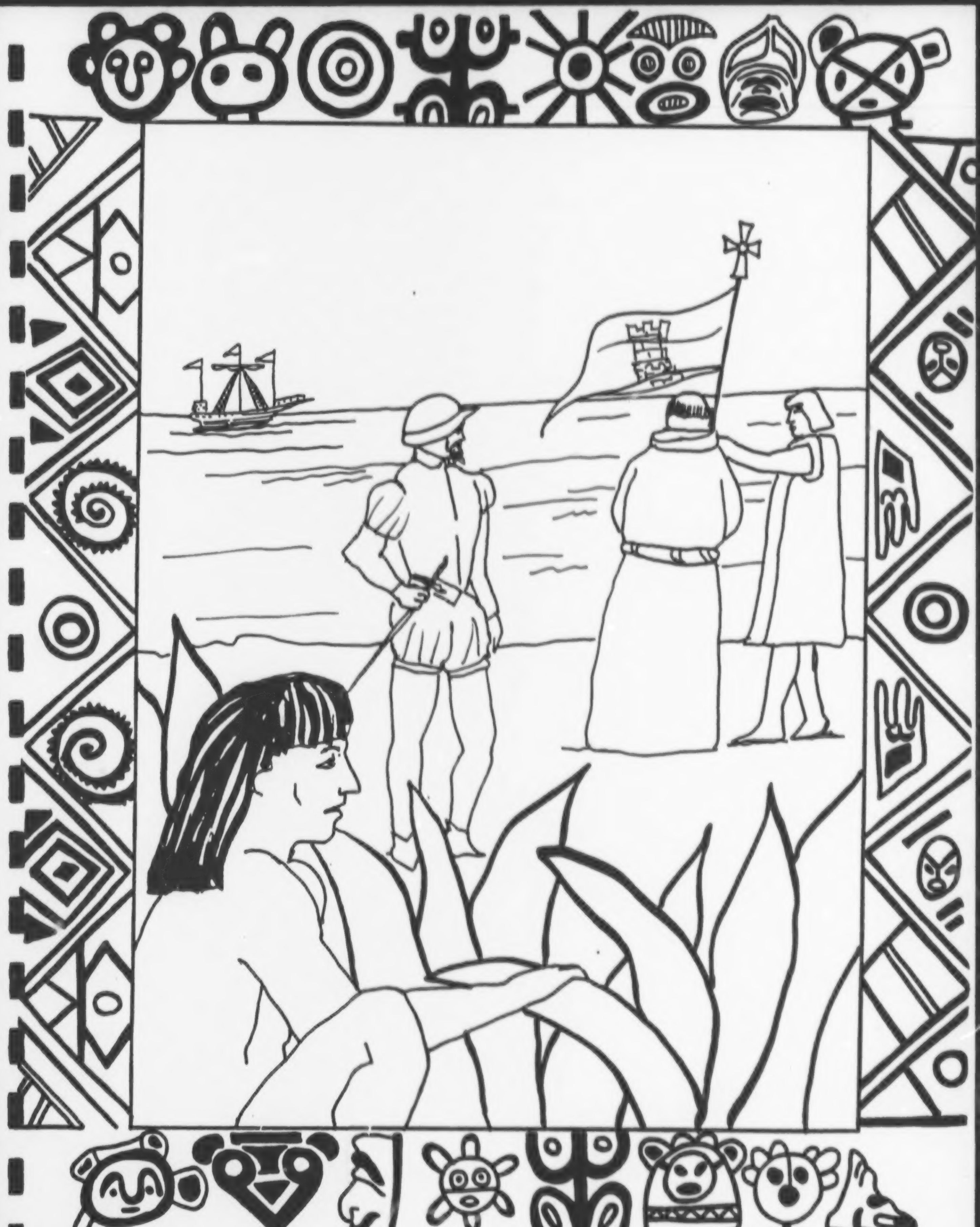


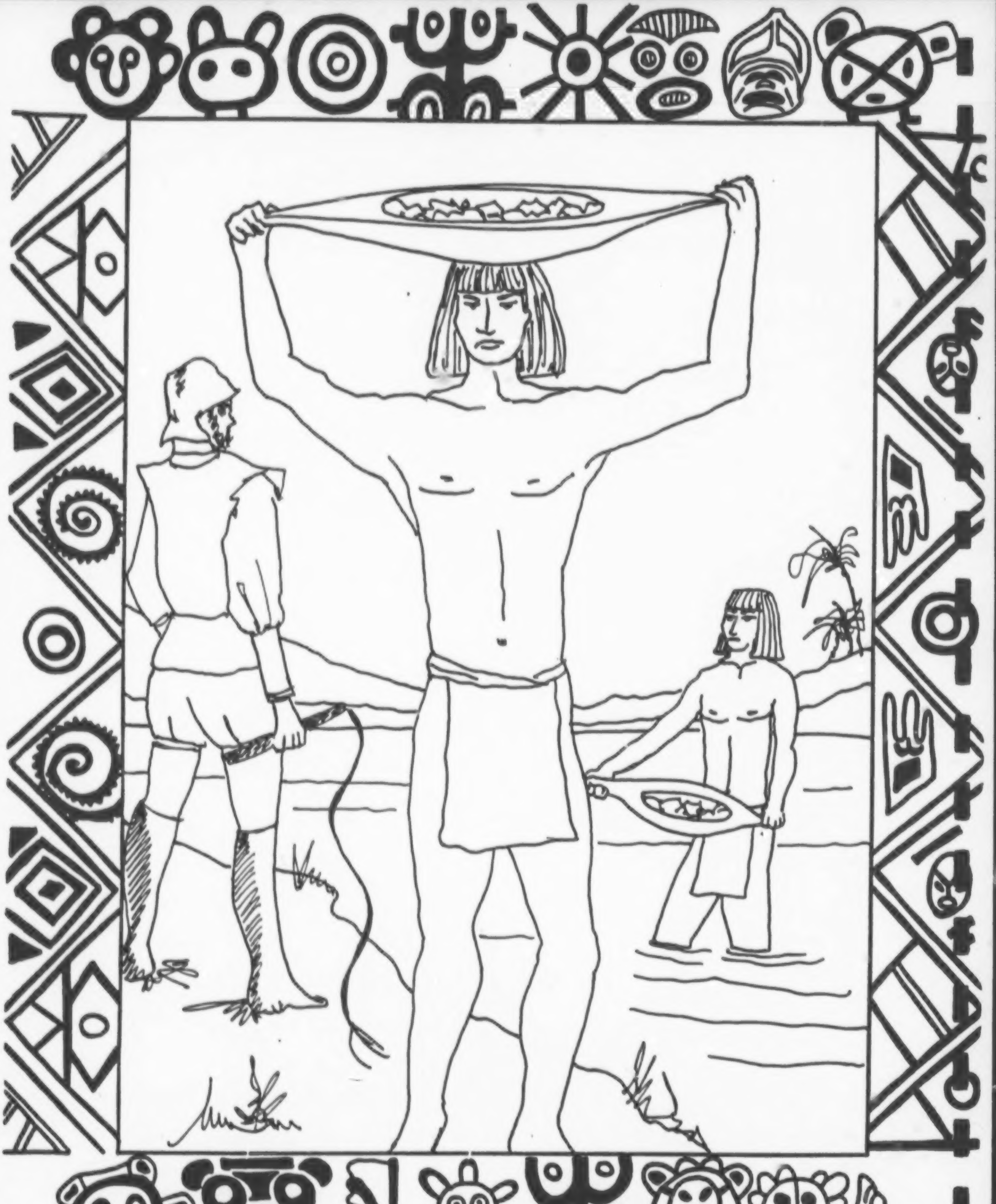
LOS REYES DE ESPAÑA Y CRISTOBAL COLO

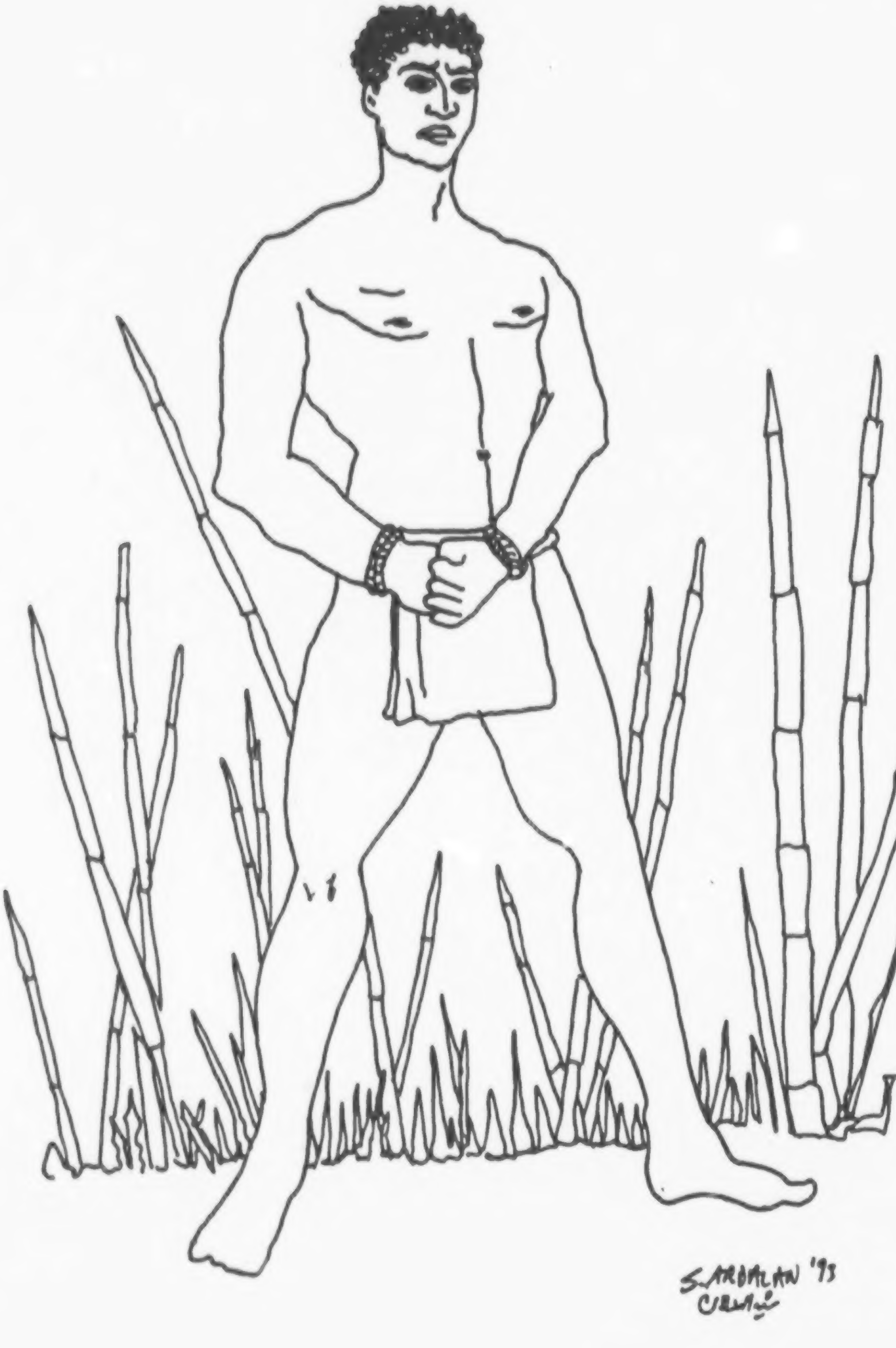


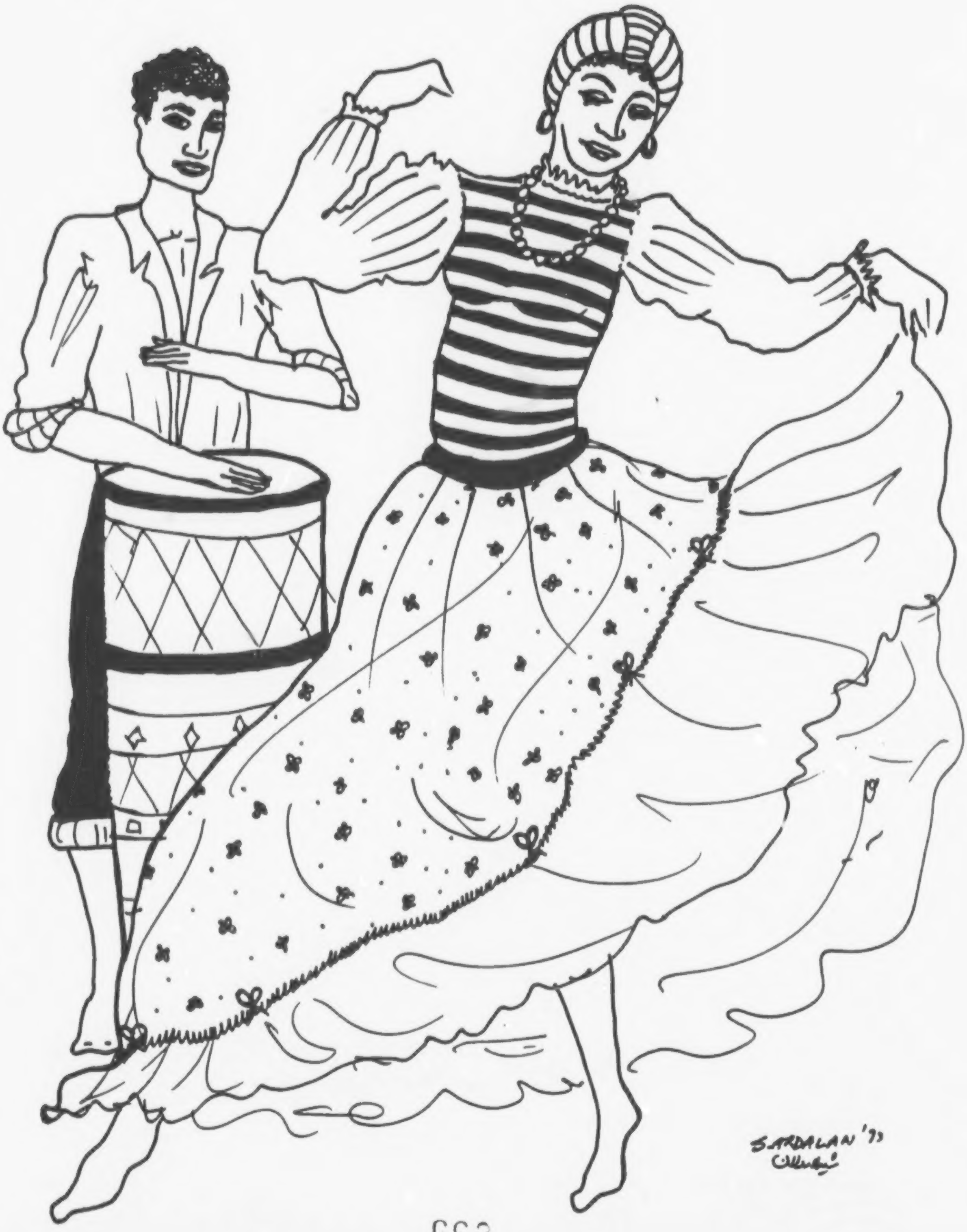


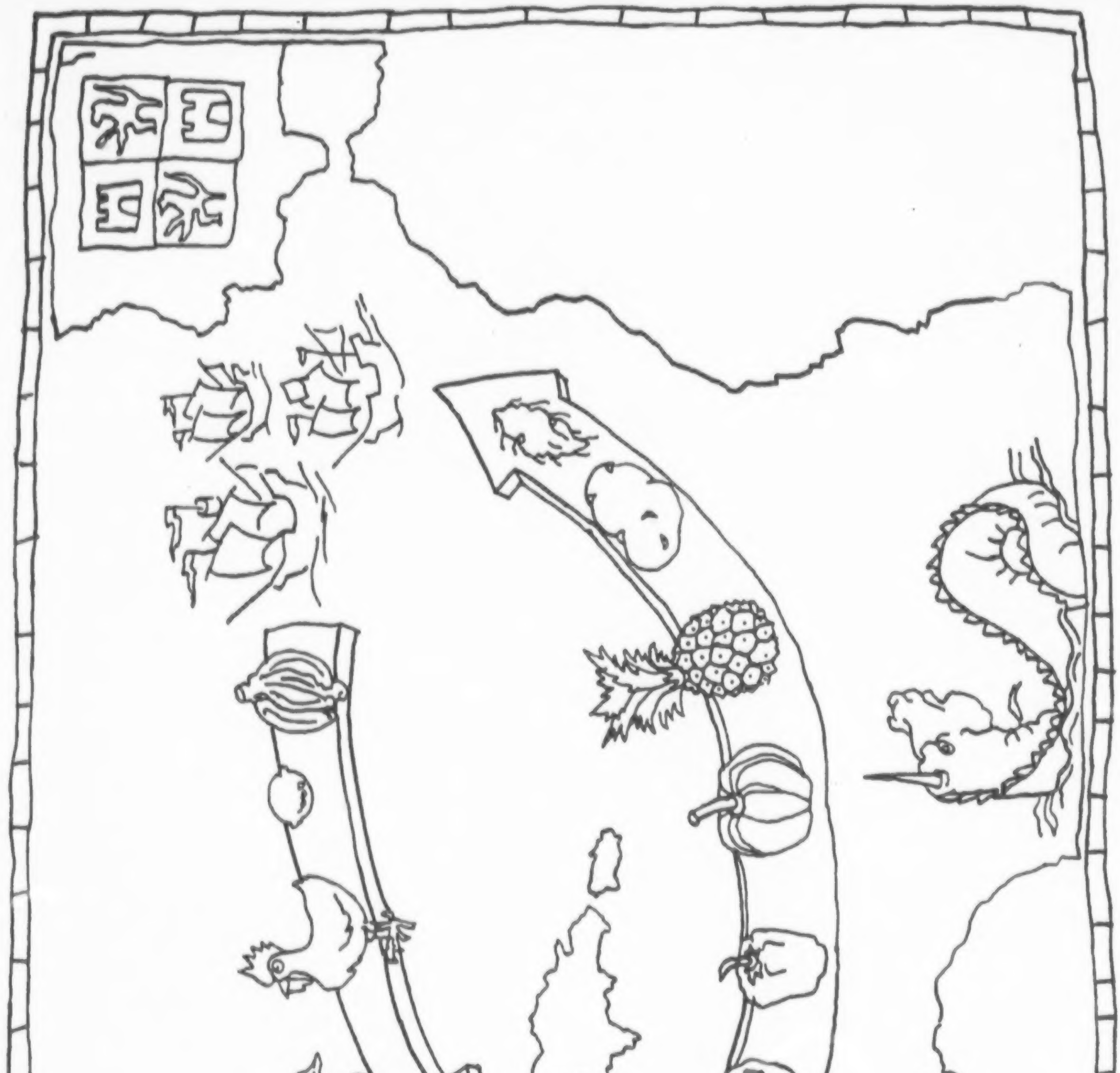




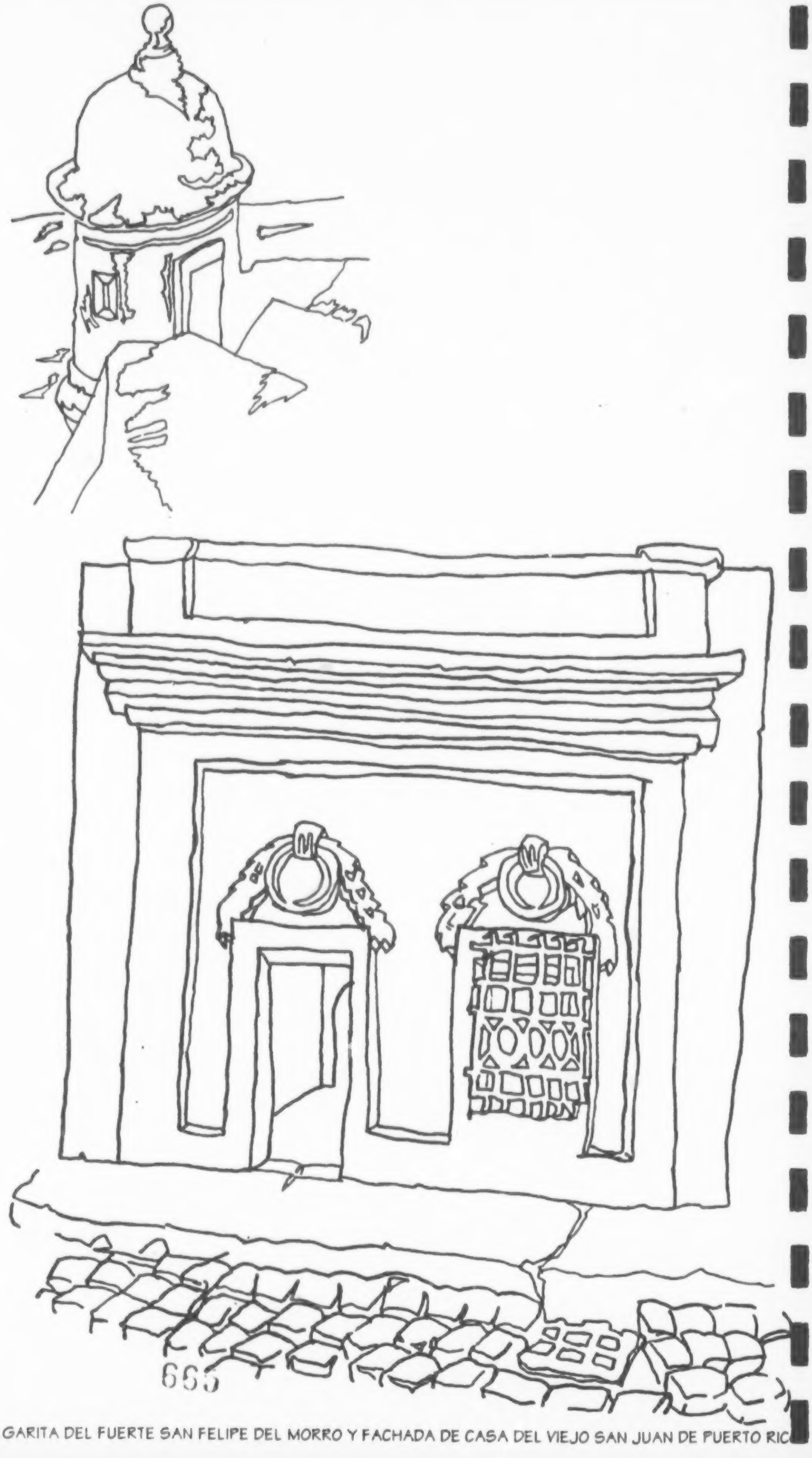



S. ARDALAN '93

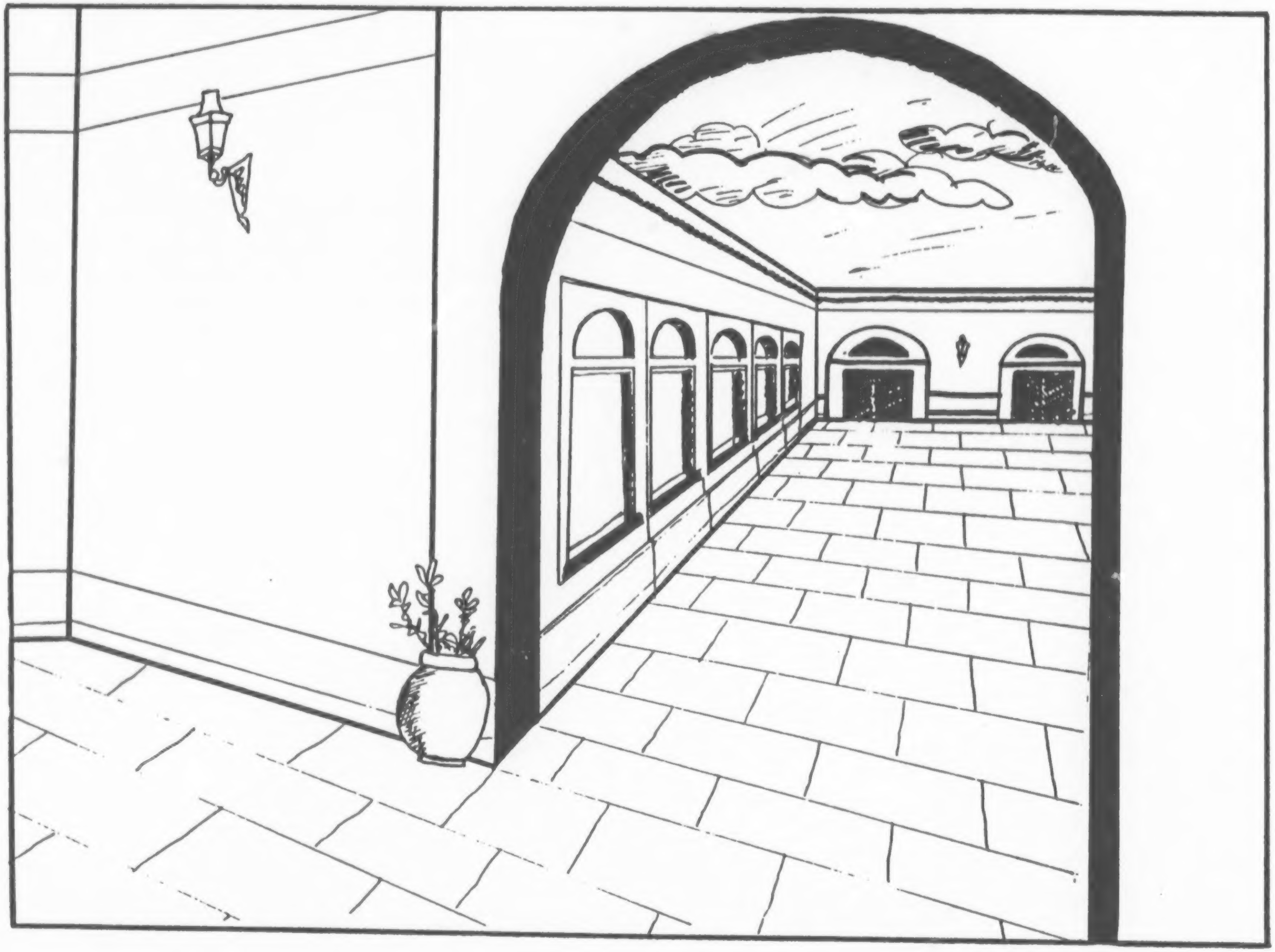

SARDALAN '93

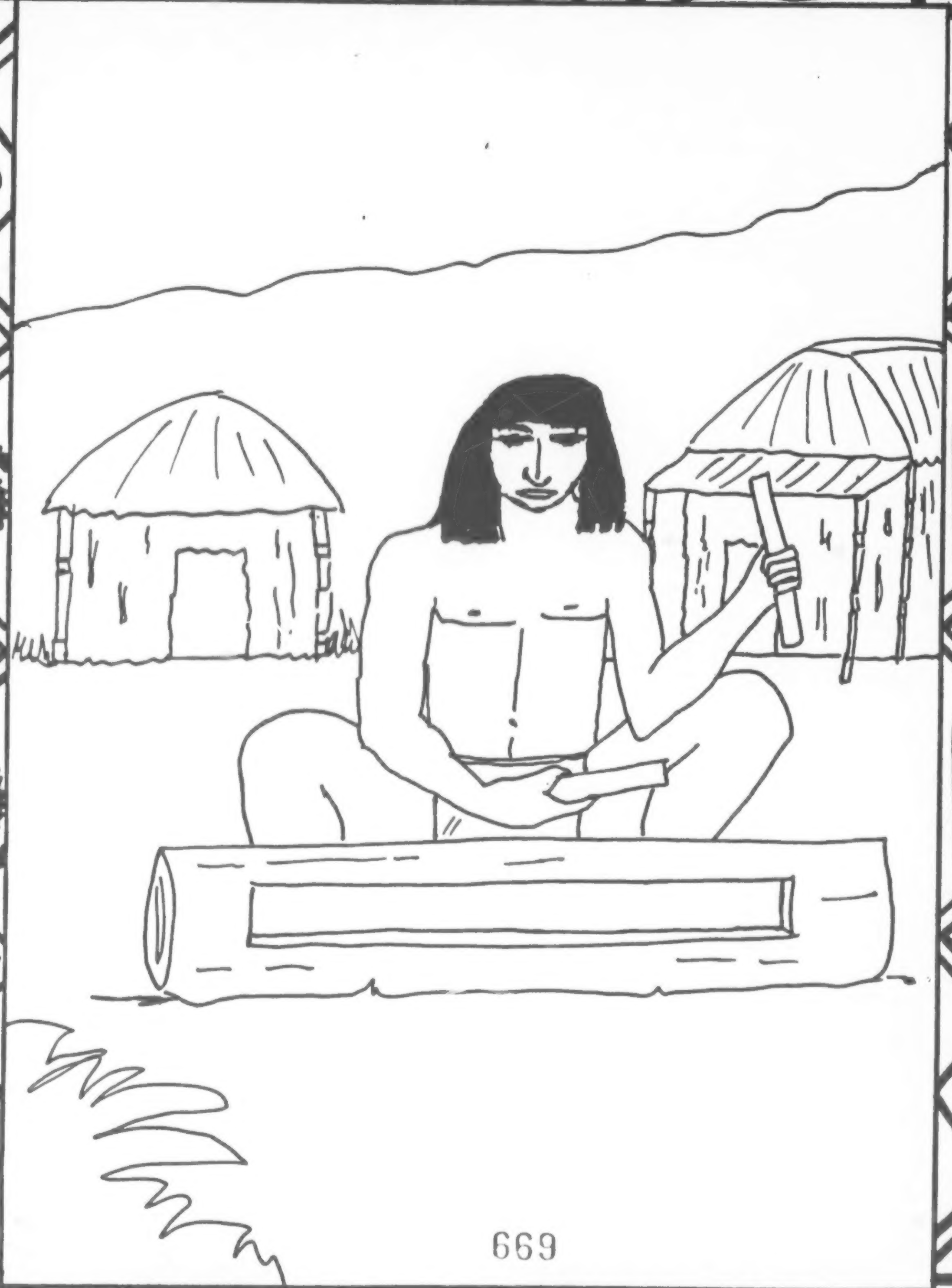


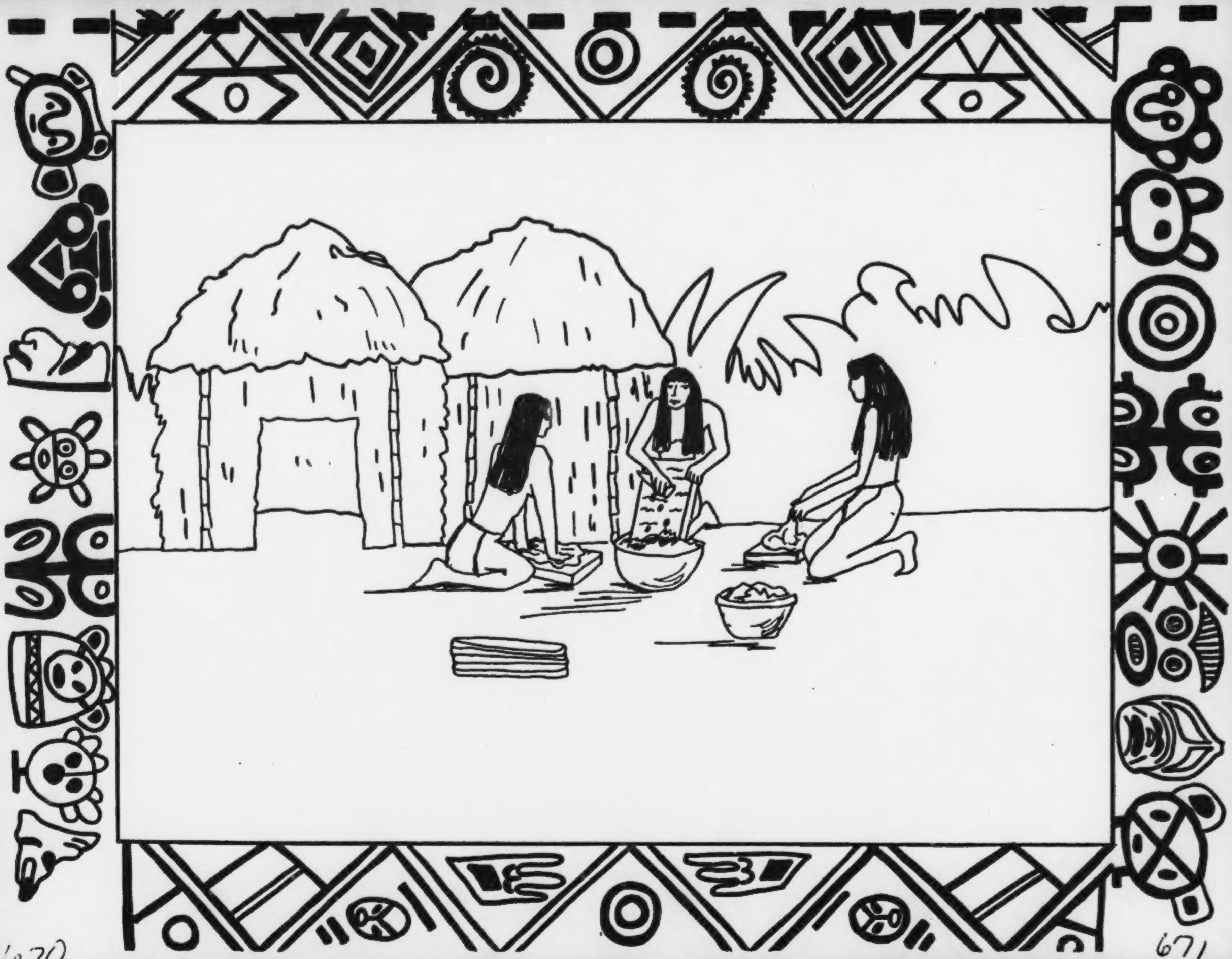
MAPA DE INTERCAMBIO DEL VIEJO MUNDO Y EL NUEVO MUNDO

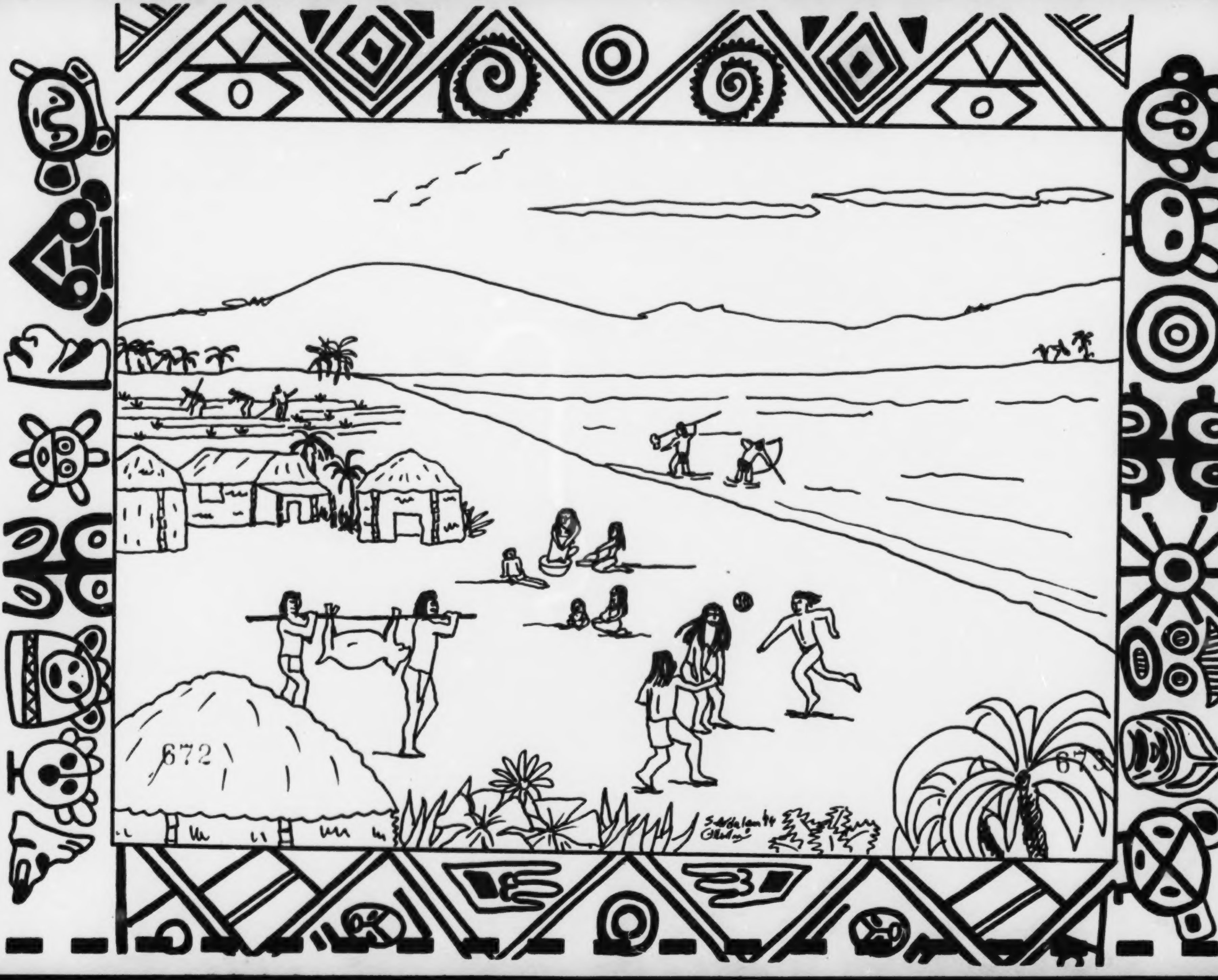


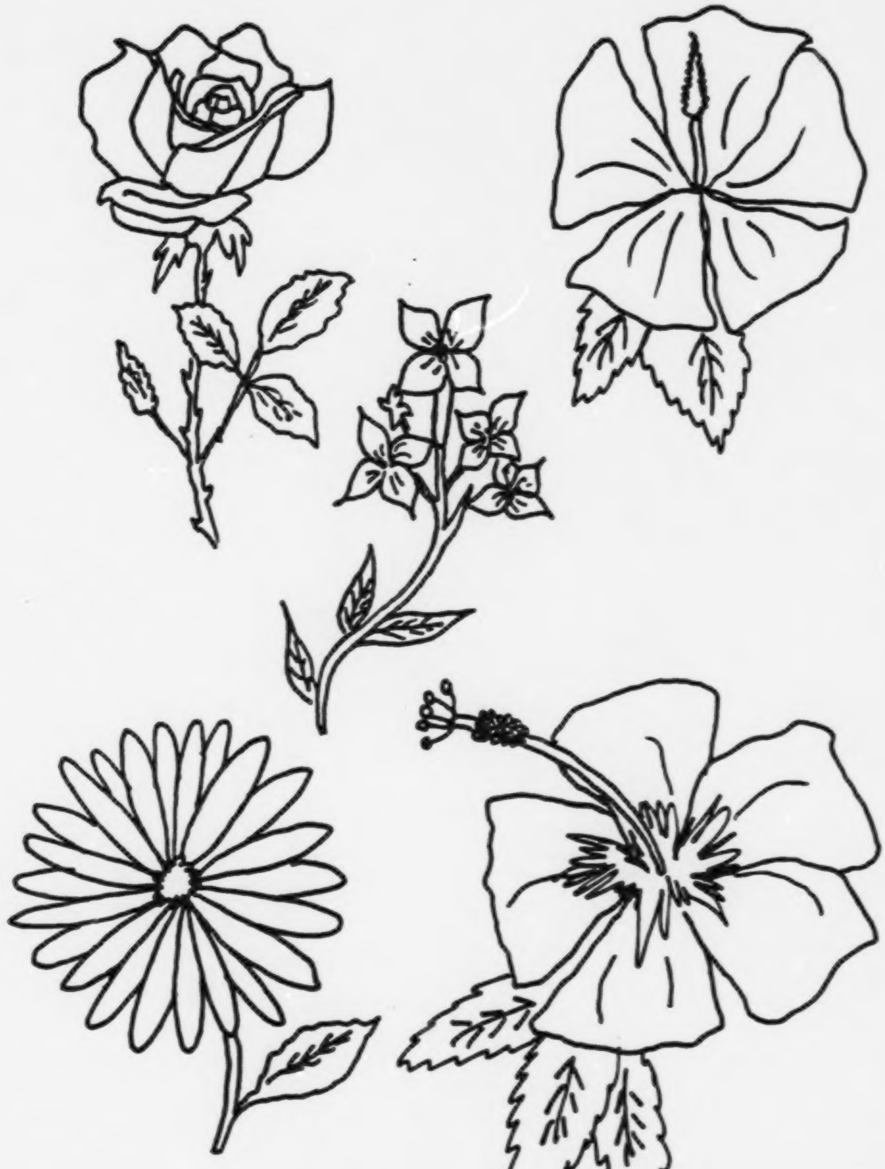
GARITA DEL FUERTE SAN FELIPE DEL MORRO Y FACHADA DE CASA DEL VIEJO SAN JUAN DE PUERTO RIC



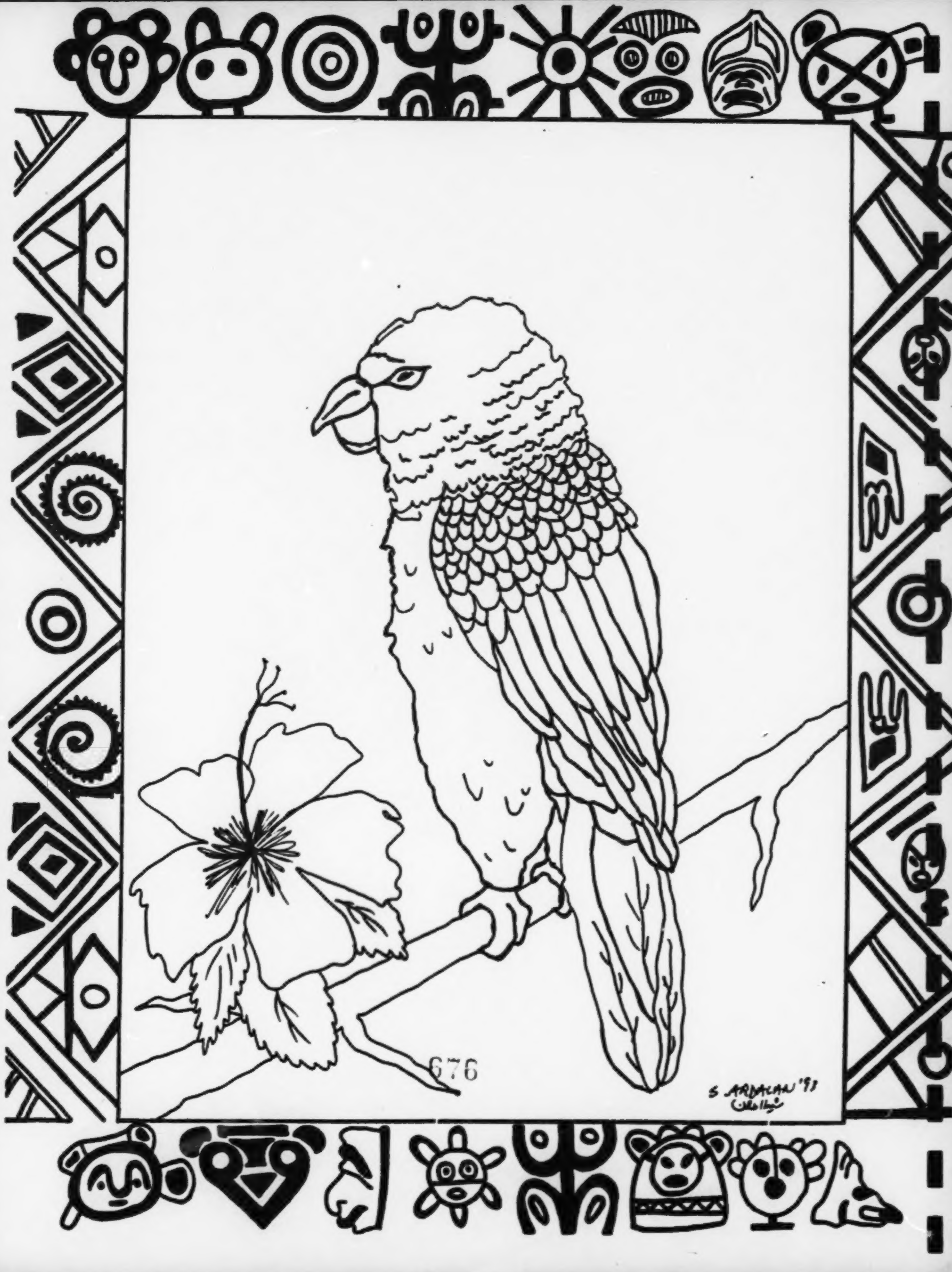


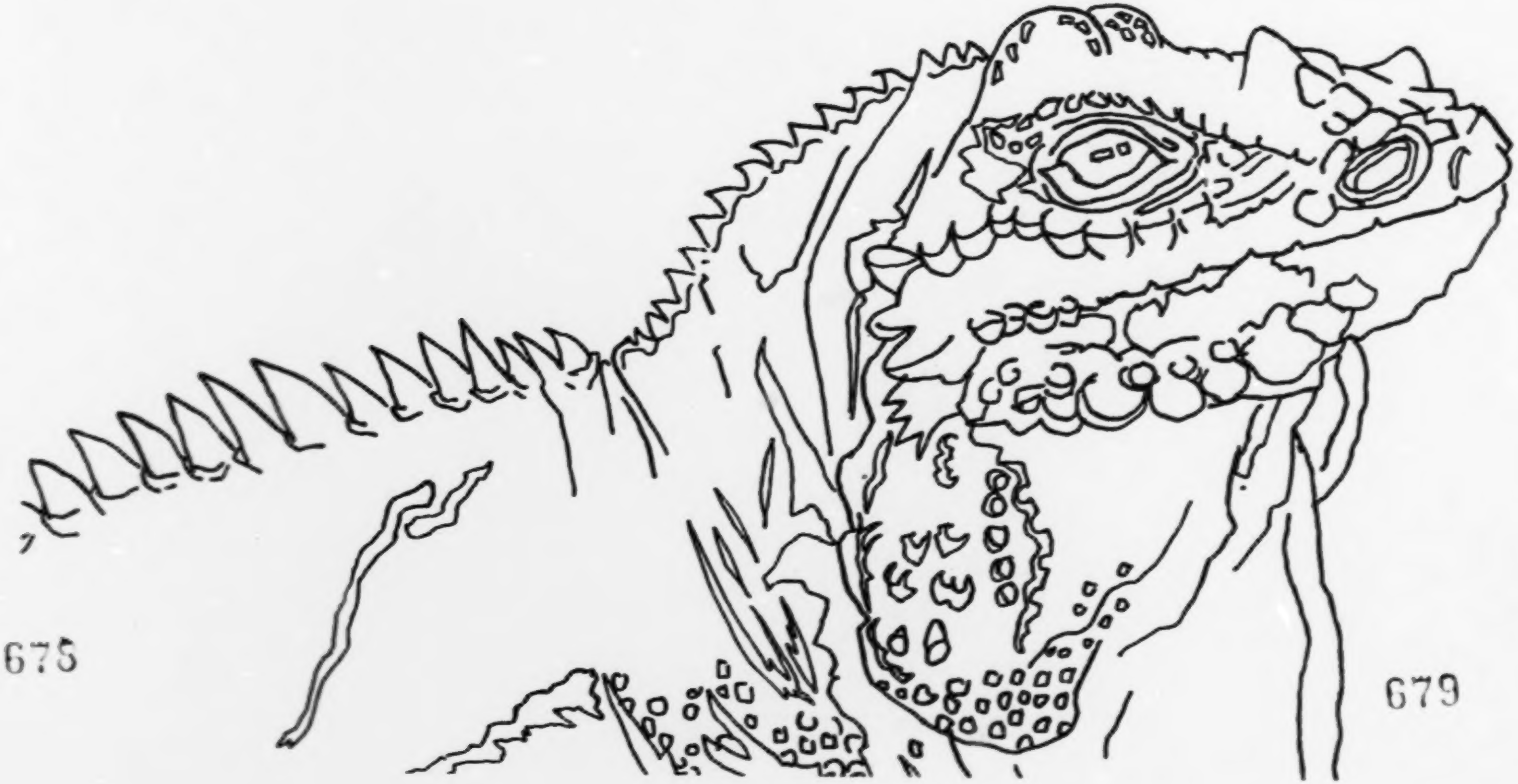



672
673



S. Hidalgo '93

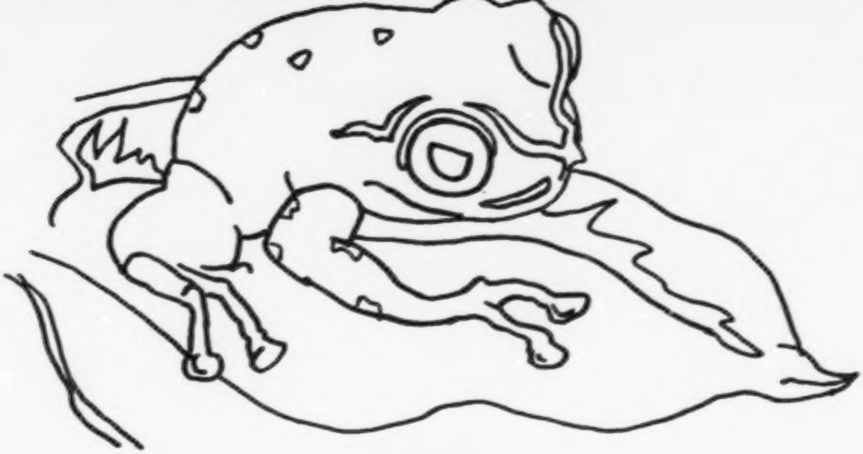

S. ARDALAN '9

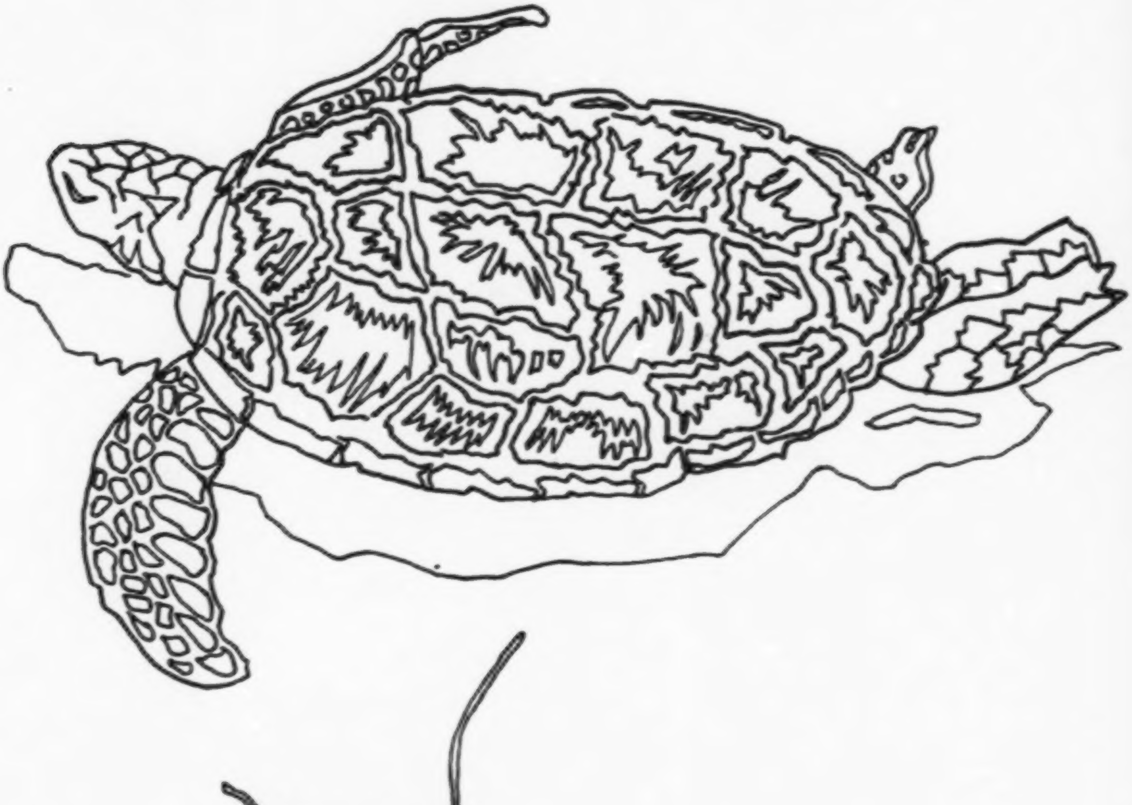


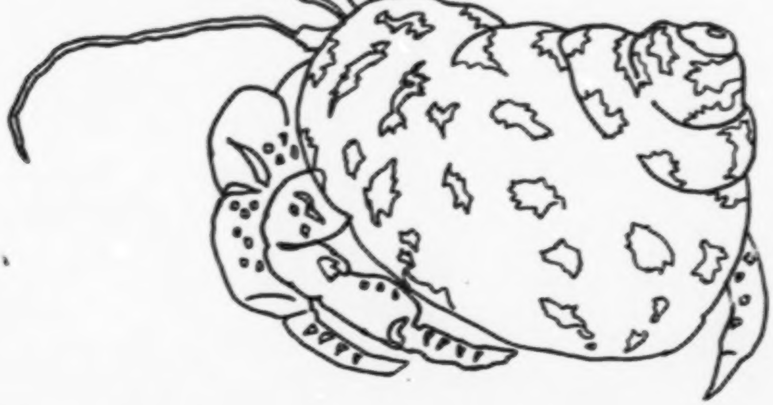
IGUANA DE LA ISLA DE MONA DE PUERTO RI

675

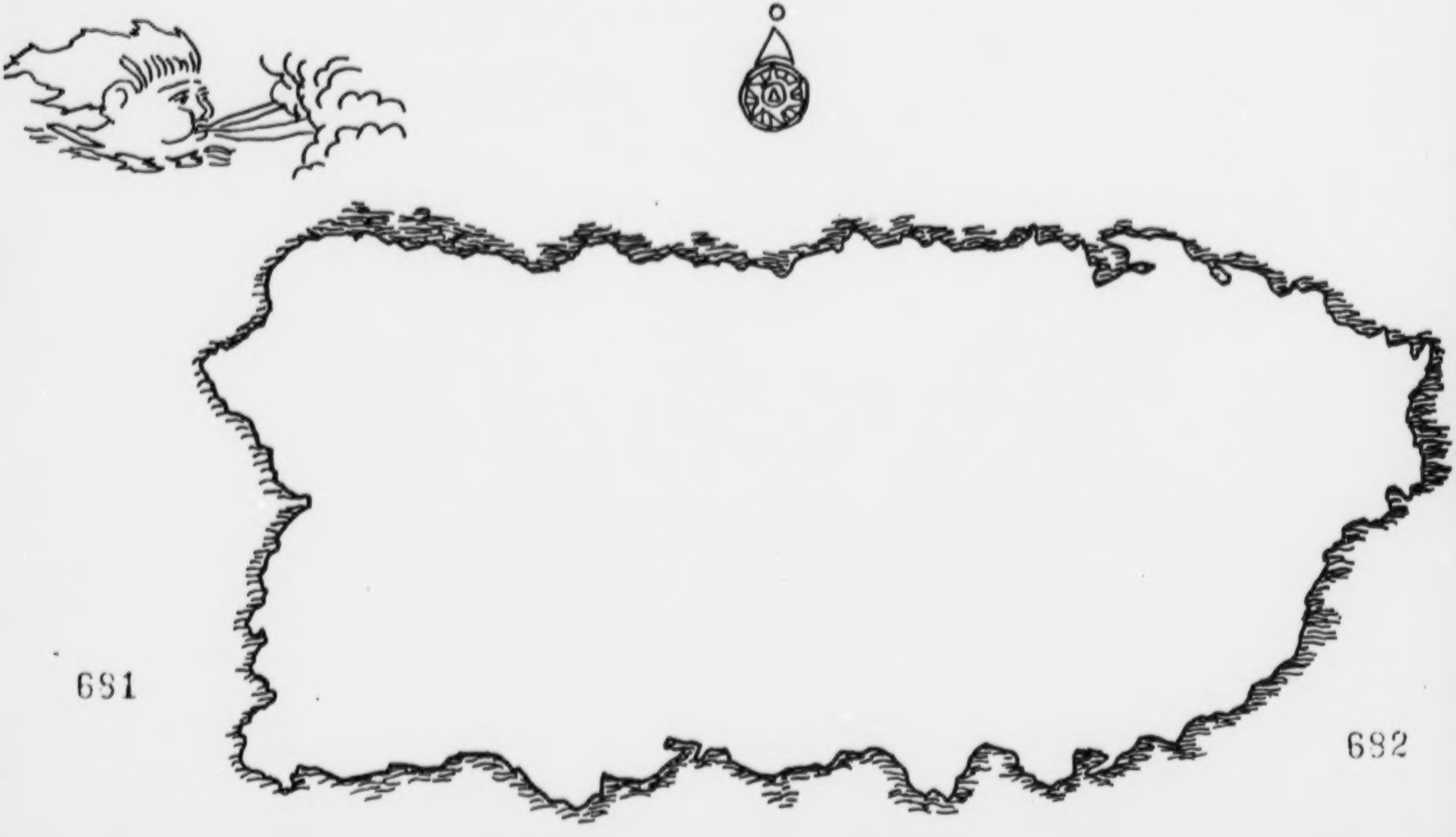
679



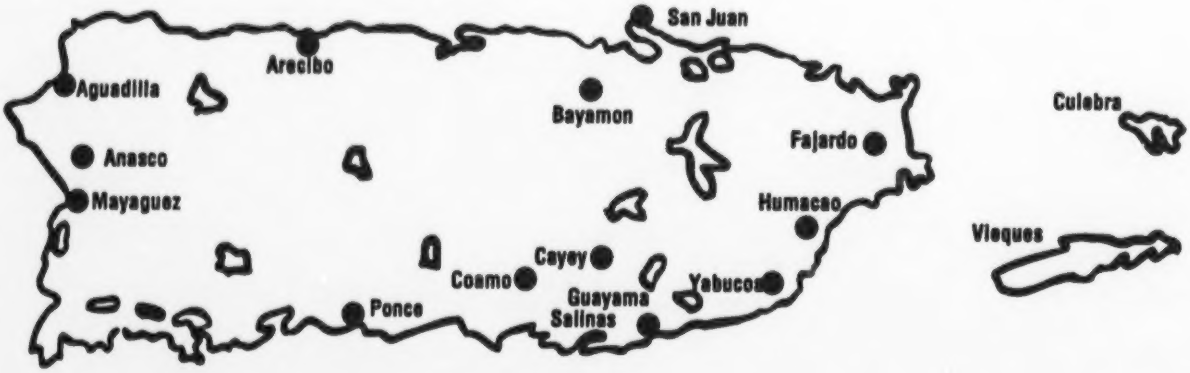


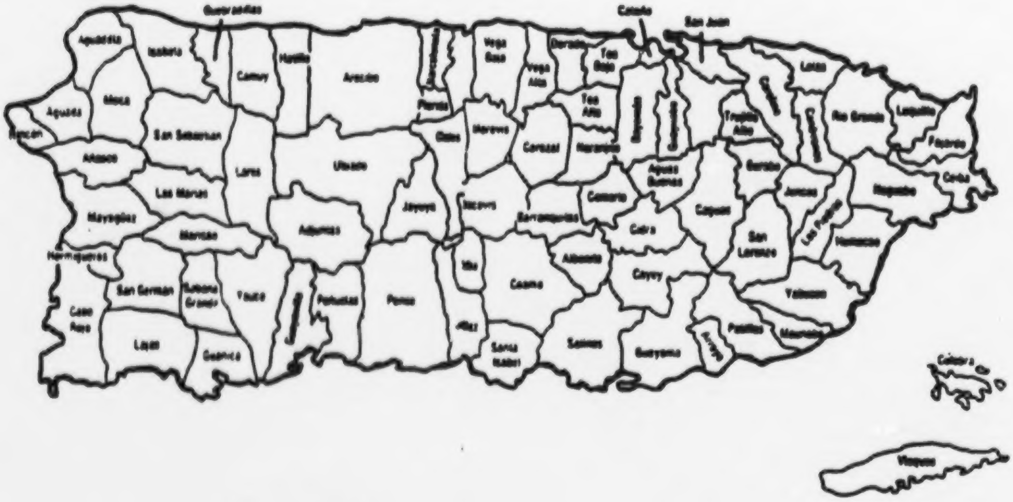


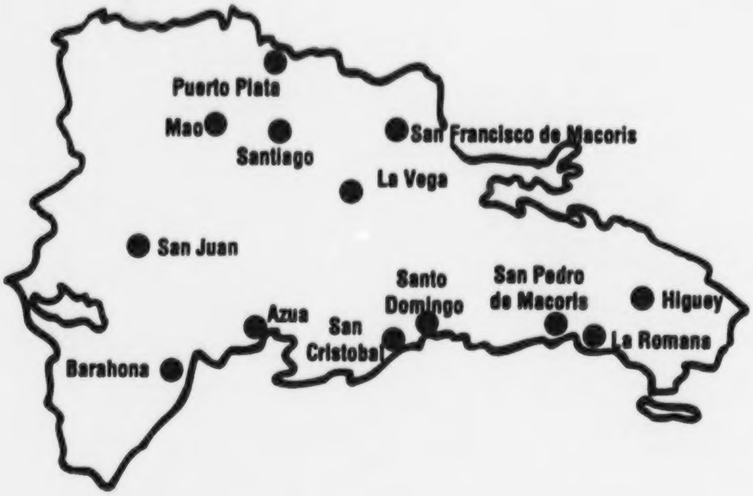
COQUI, CAREY DE CONCHA Y COBITO DE PUERTO RICO



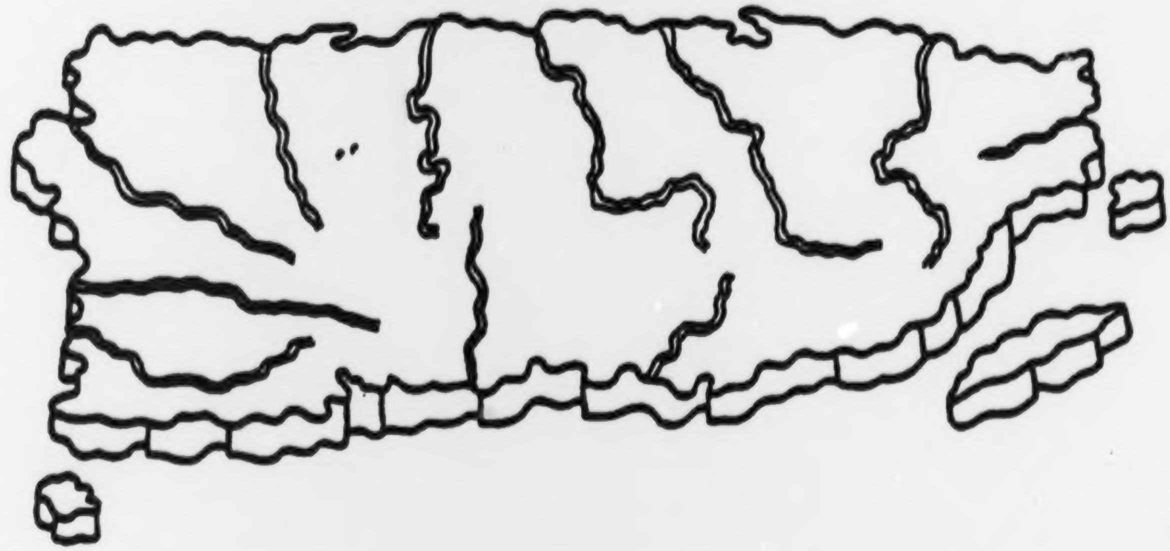
MAPA DE PUERTO RIC

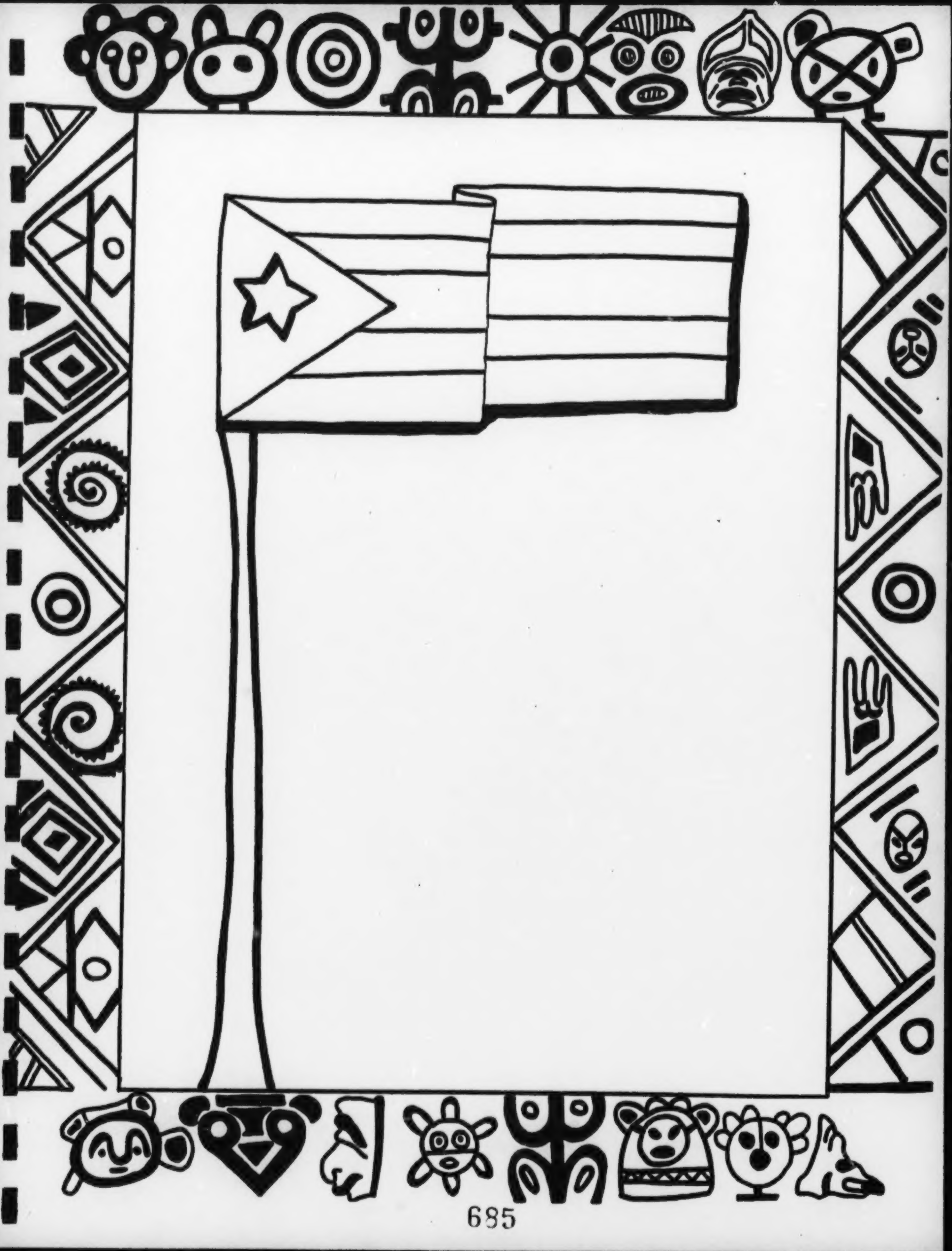

San Juan
Arecibo
Aguadilla
Bayamon
Culebra
Anasco
Fajardo
Mayaguez
Humacao
Vieques
Cayey
Coamo
Yabucoa
Guayama
Ponce
Salinas

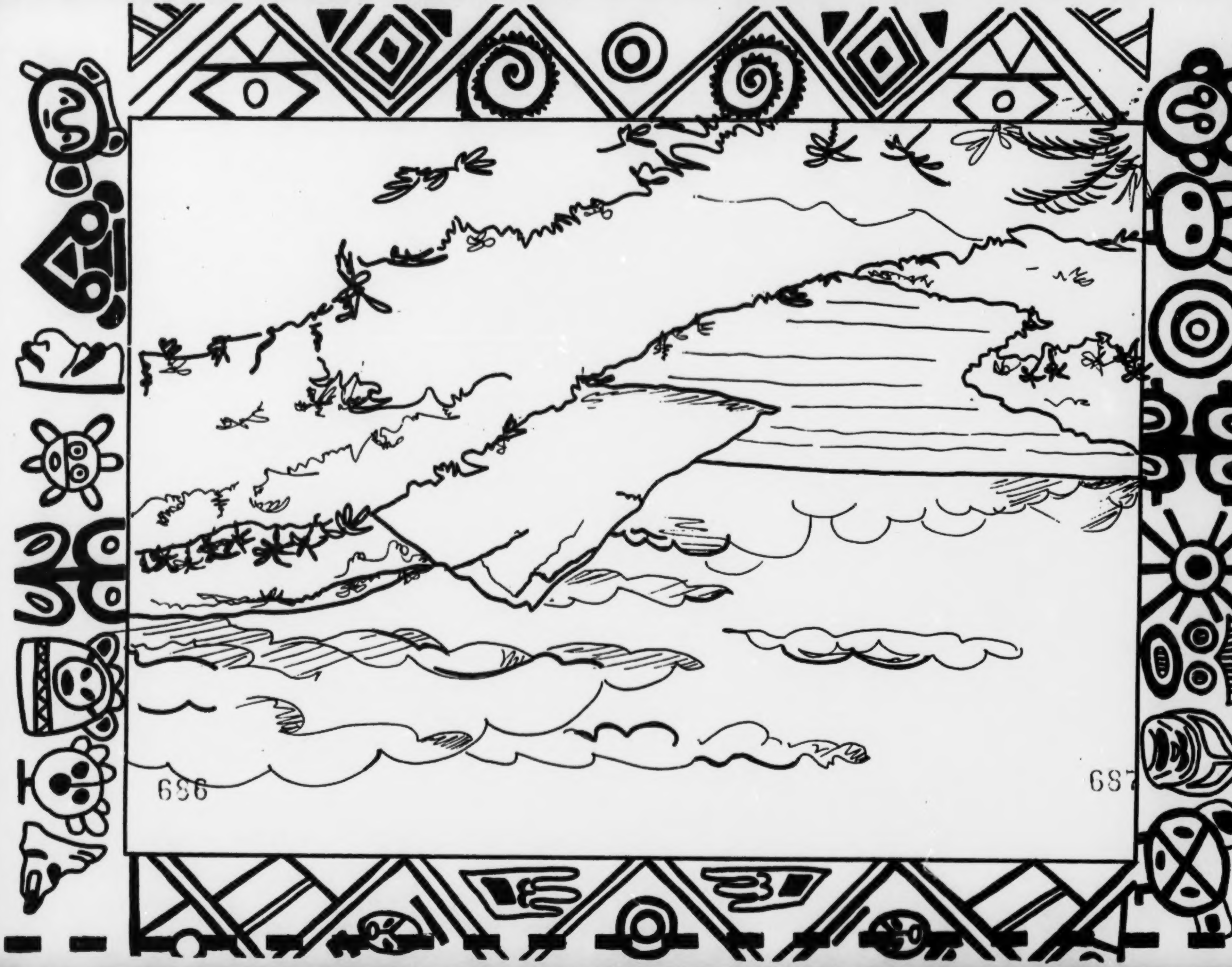

Quebradillas
Cataño
San Juan
Aguadilla
Isabela
Camuy
Hatillo
Arecibo
Vega Baja
Vega Alta
Dorado
Toa Baja
Loiza
Aguada
Moca
Toa Alta
Rio Grande
Luquillo
Rincon
San Sebastian
Ciales
Morovis
Corozal
Naranjito
Trujillo Alto
Fajardo
Añasco
Lares
Utuado
Aguas Buenas
Gurabo
Juncos
Ceiba
Las Marias
Jayuya
Orocovis
Barranquitas
Comerio
Caguas
Naguabo
Mayagüez
Adjuntas
Cidra
San Lorenzo
Las Piedras
Maricao
Humacao
Hormigueros
Villalba
Aibonito
Cayey
San German
Sabana Grande
Yauco
Peñuelas
Ponce
Coamo
Yabucoa
Cabo Rojo
Juana Diaz
Patillas
Maunabo
Arroyo
Lajas
Guanica
Santa Isabel
Salinas
Guayama
Culebra
Vieques

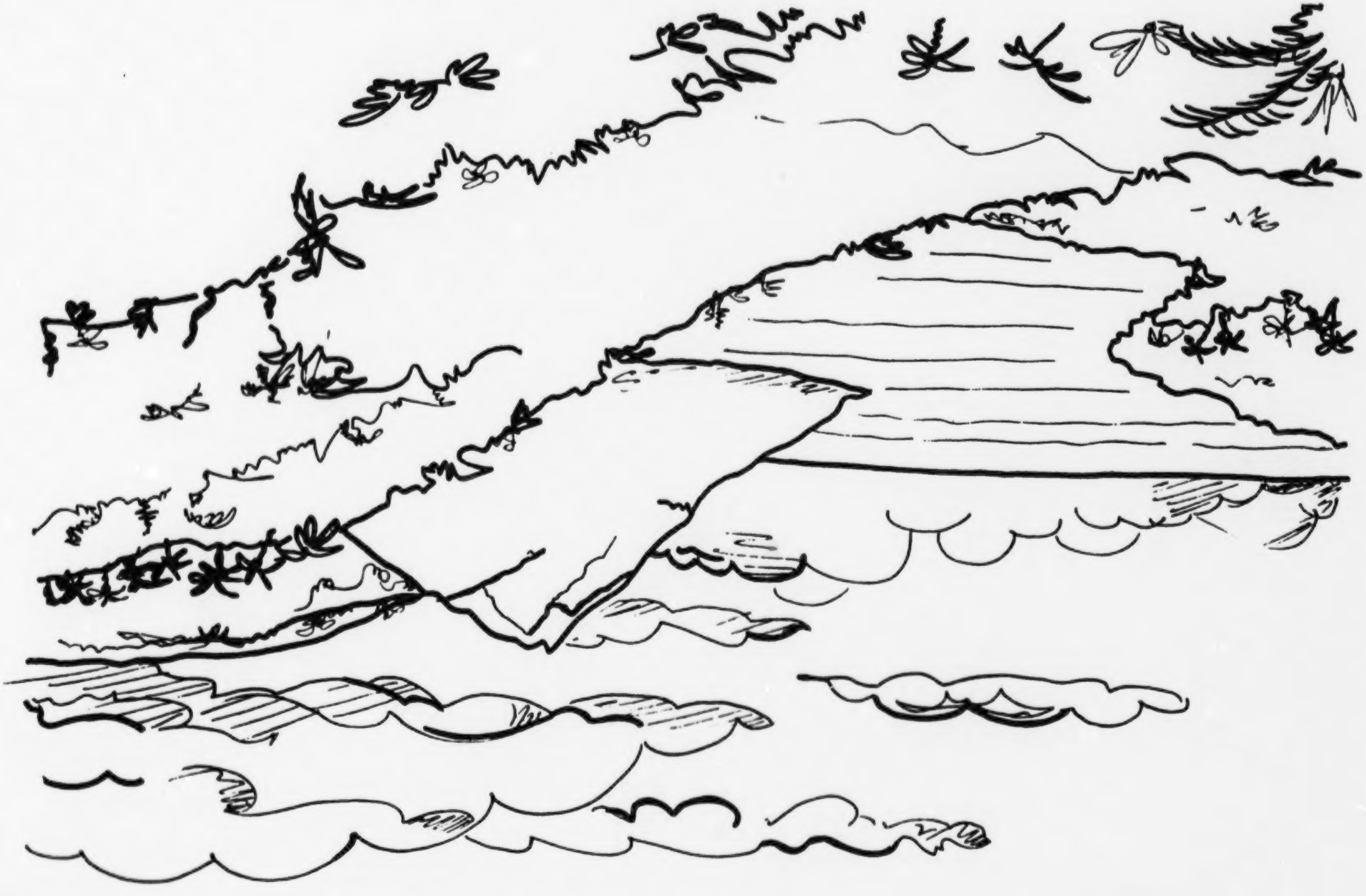

Puerto Plata
Mao
Santiago
San Francisco de Macoris
La Vega
San Juan
Santo Domingo
San Pedro de Macoris
Higuey
Azua
San Cristobal
La Romana
Barahona

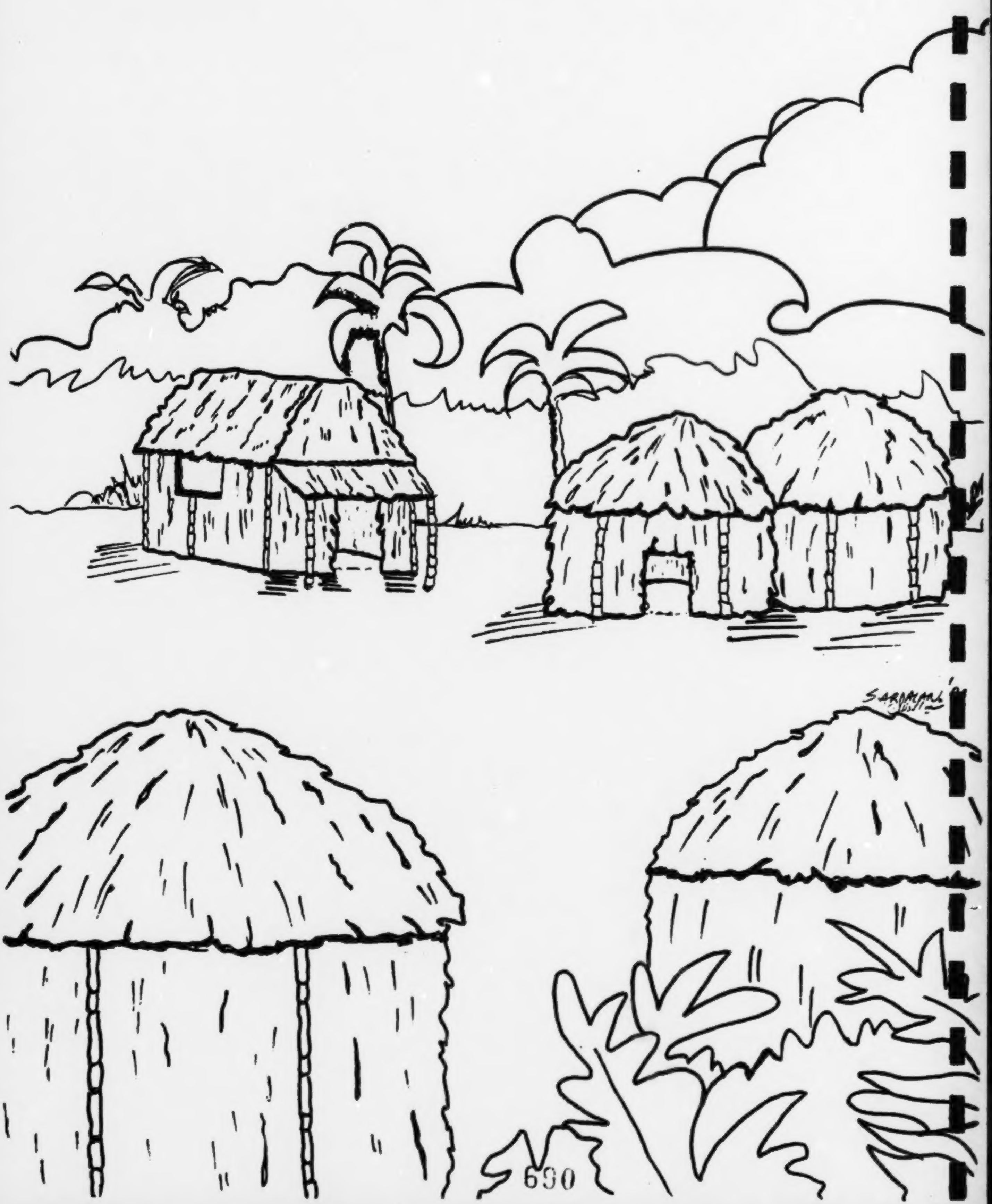
BEST COPY AVAILABLE

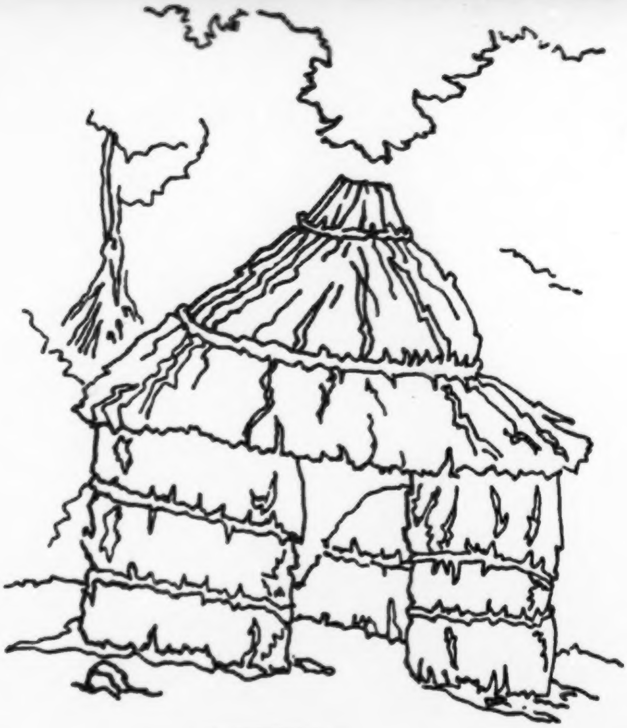


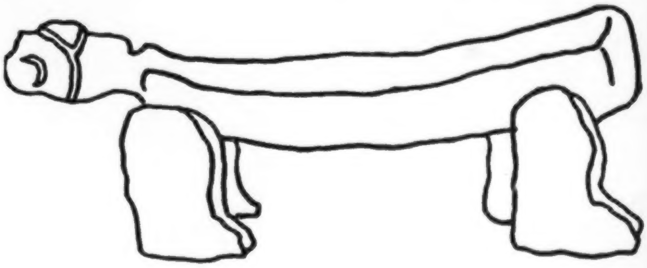


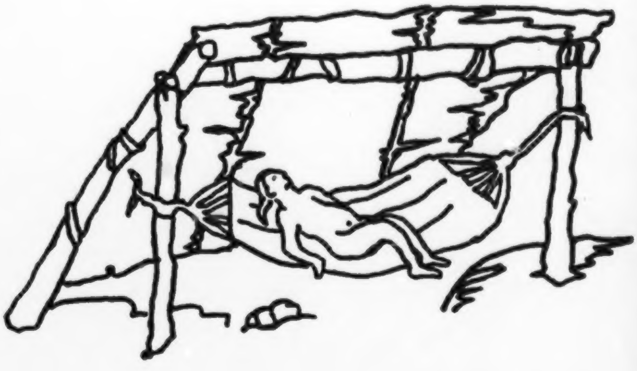


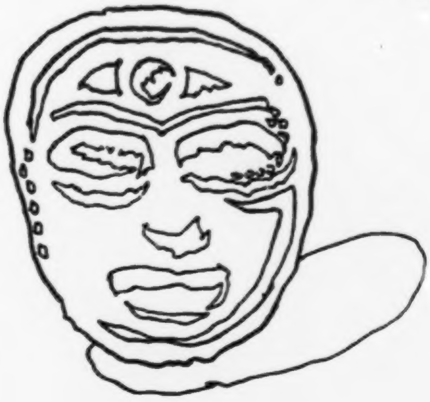


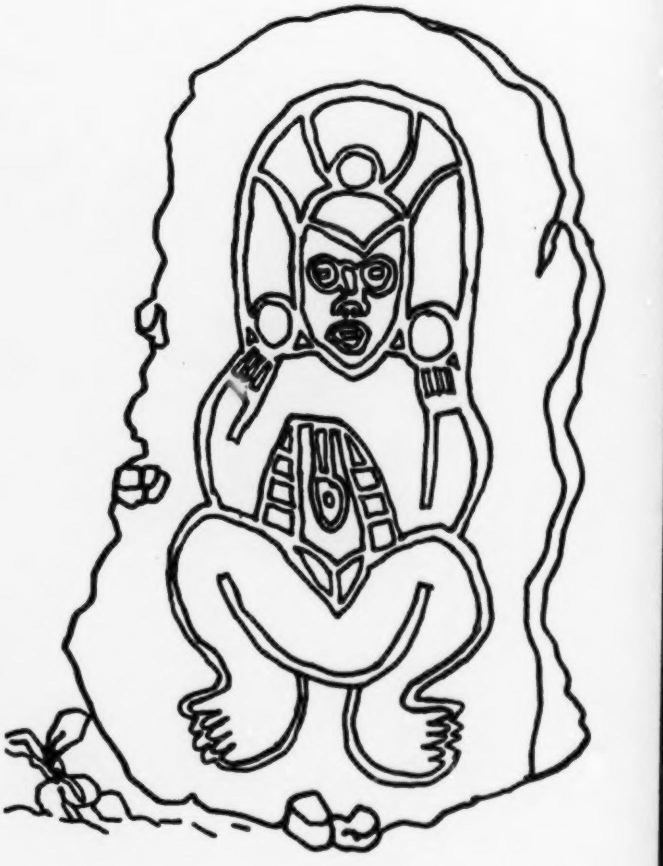

SARAMAN

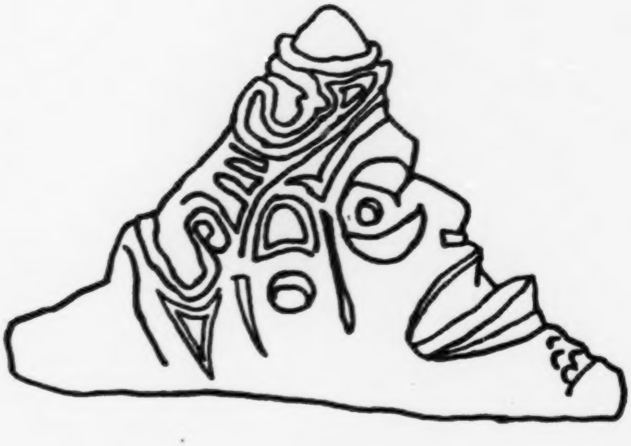


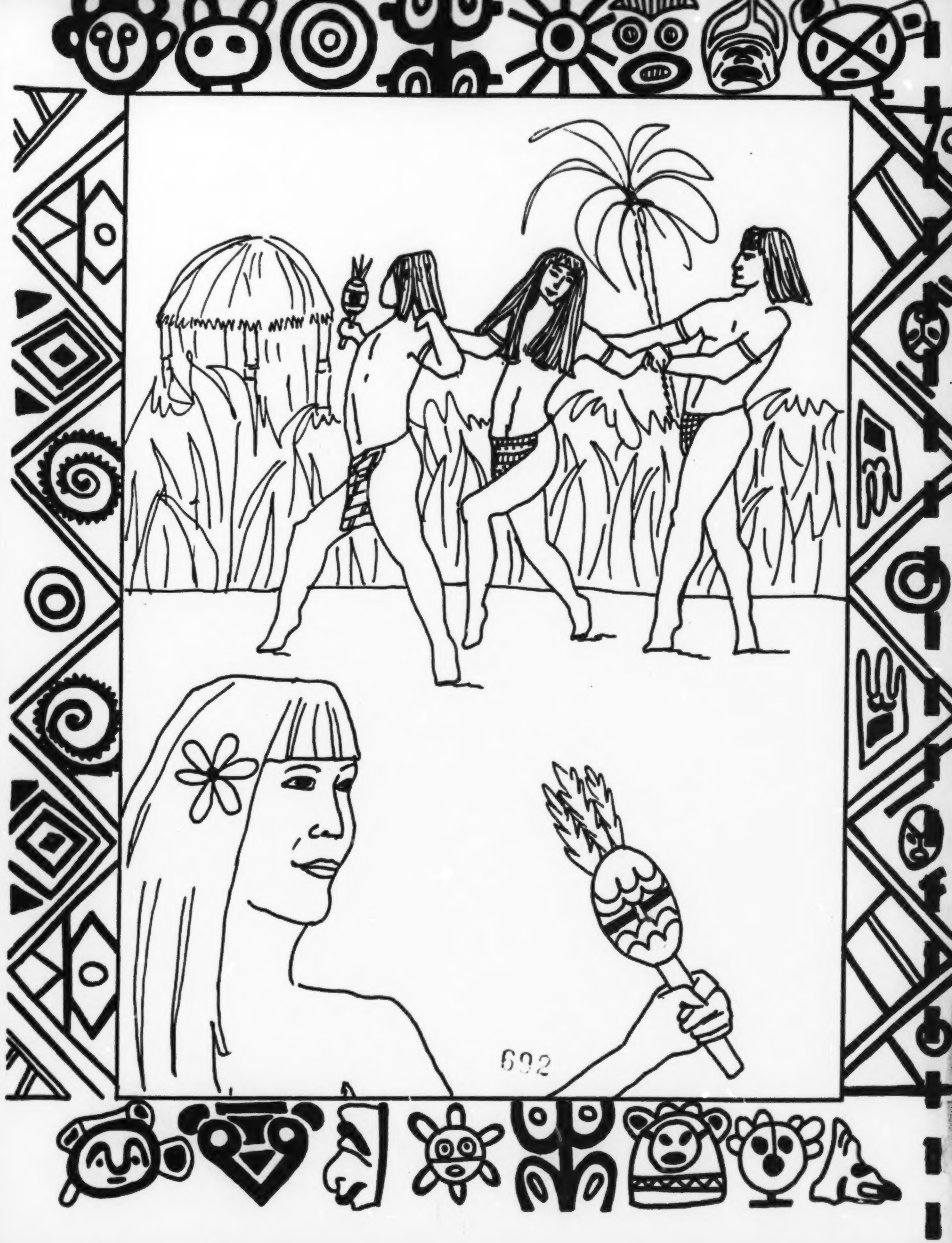


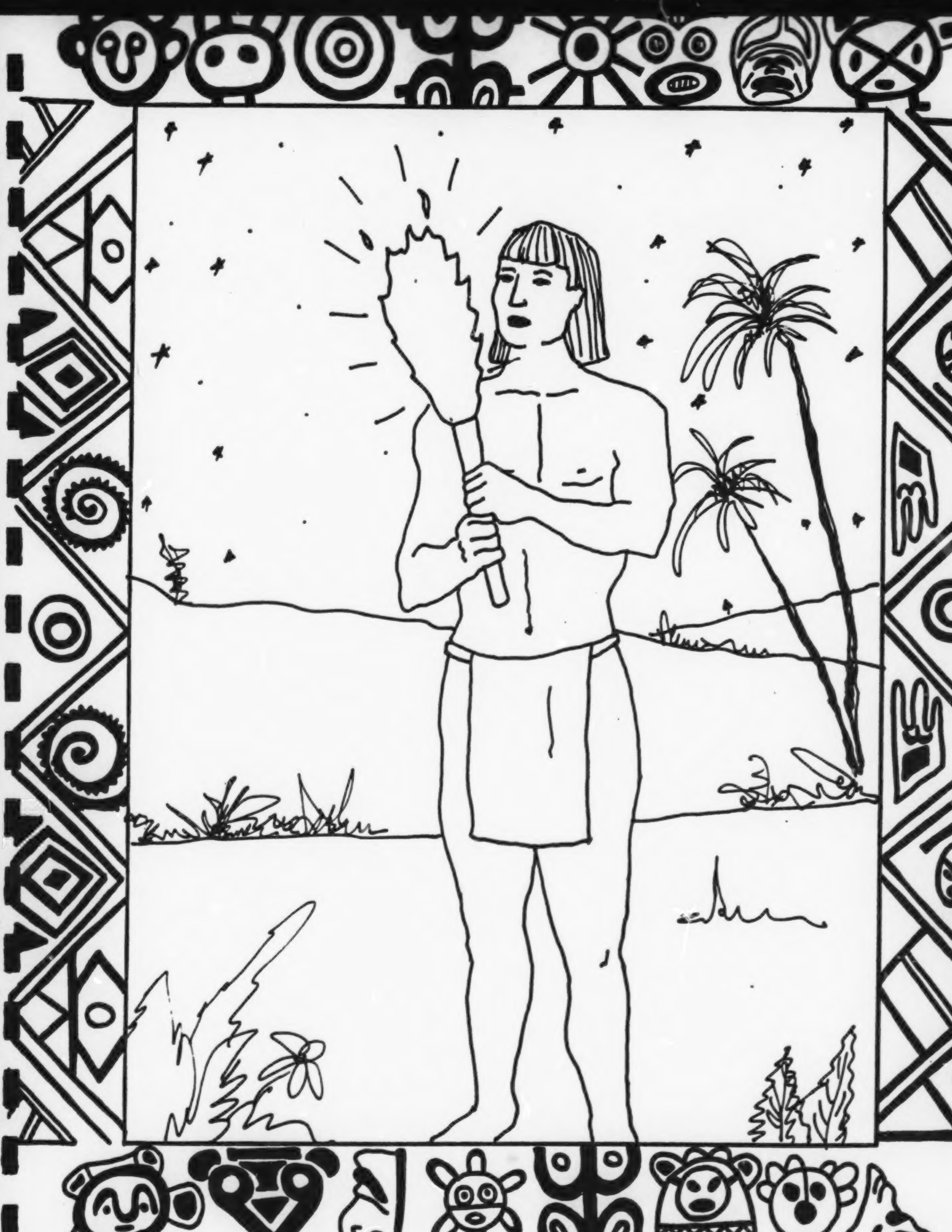


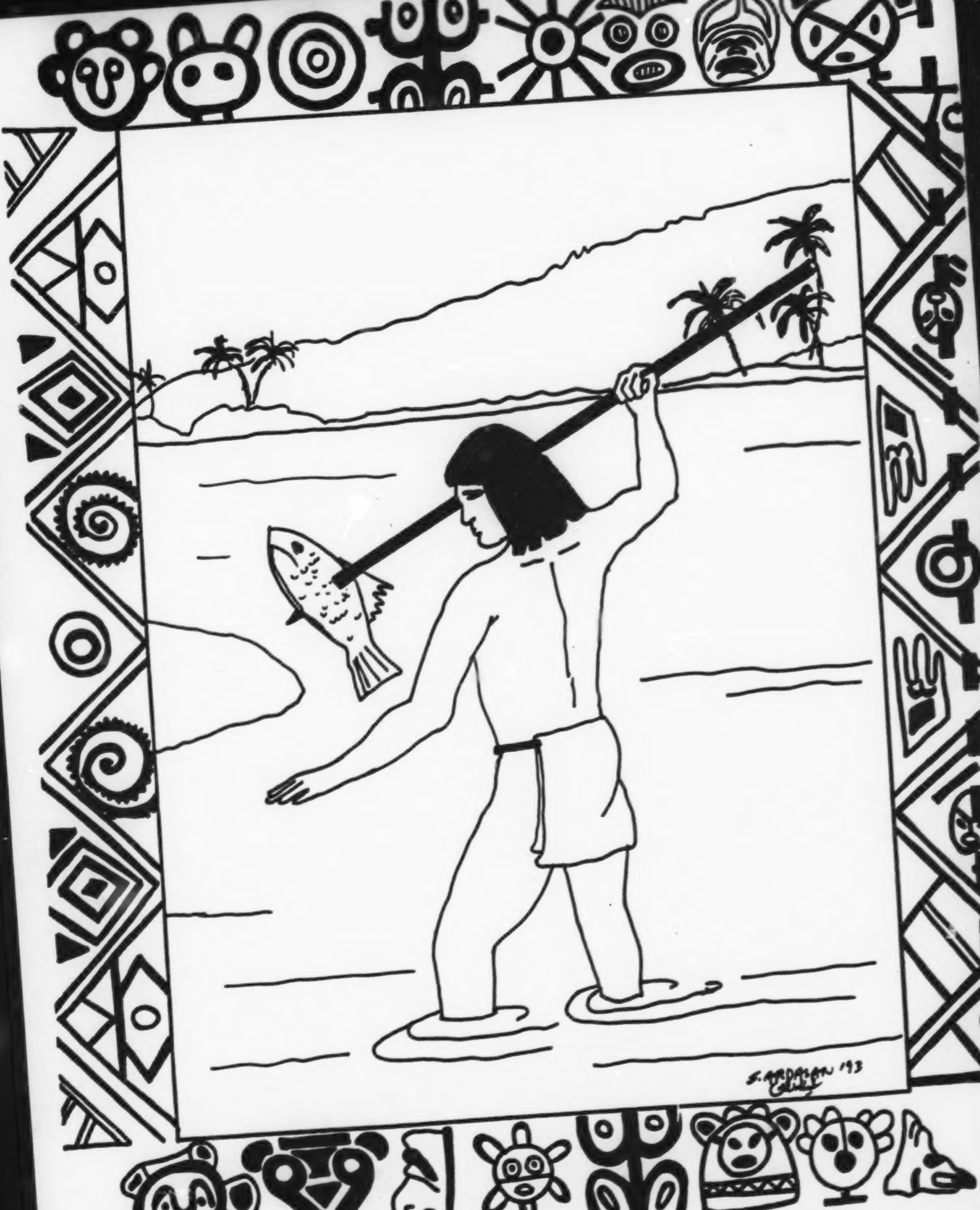


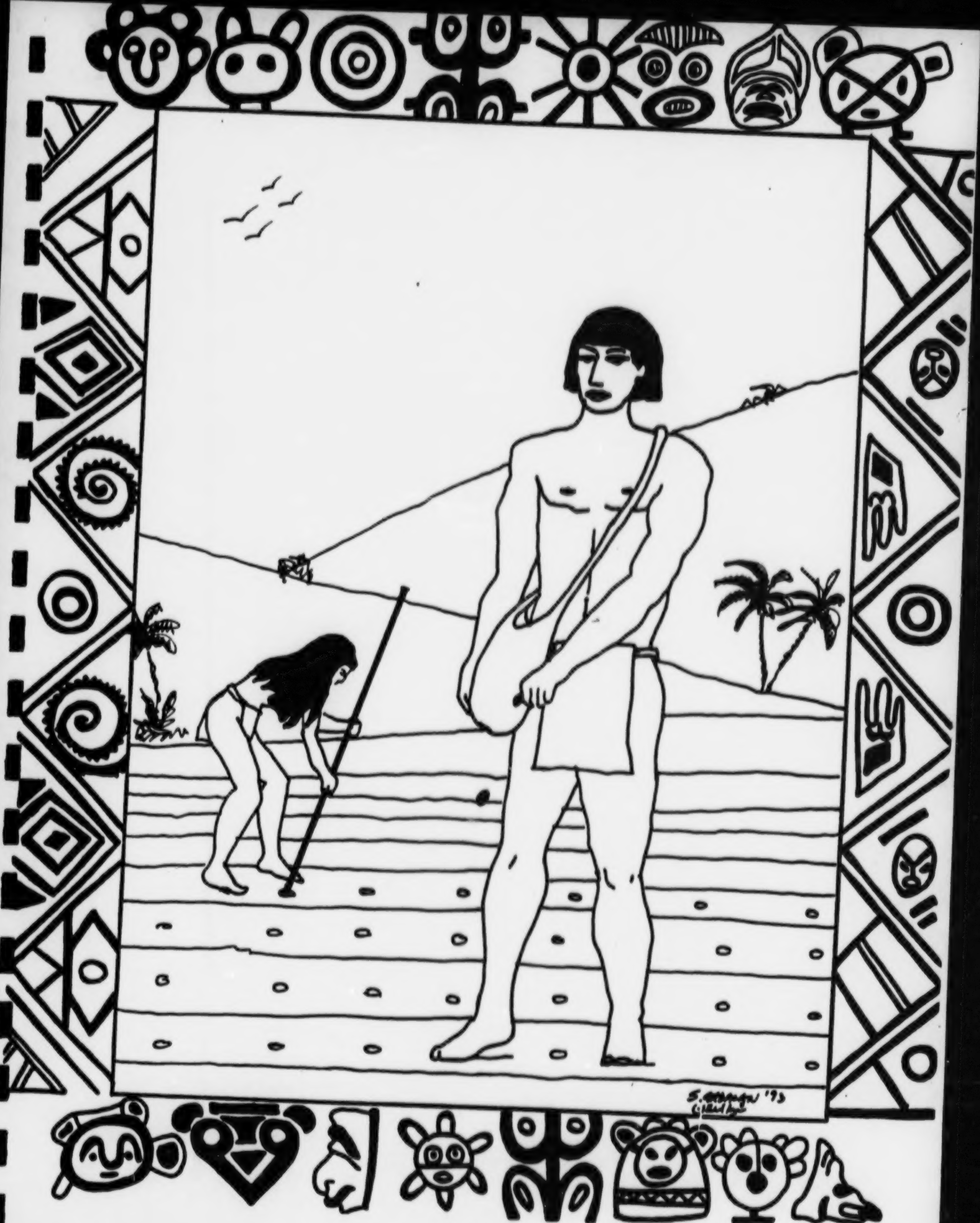


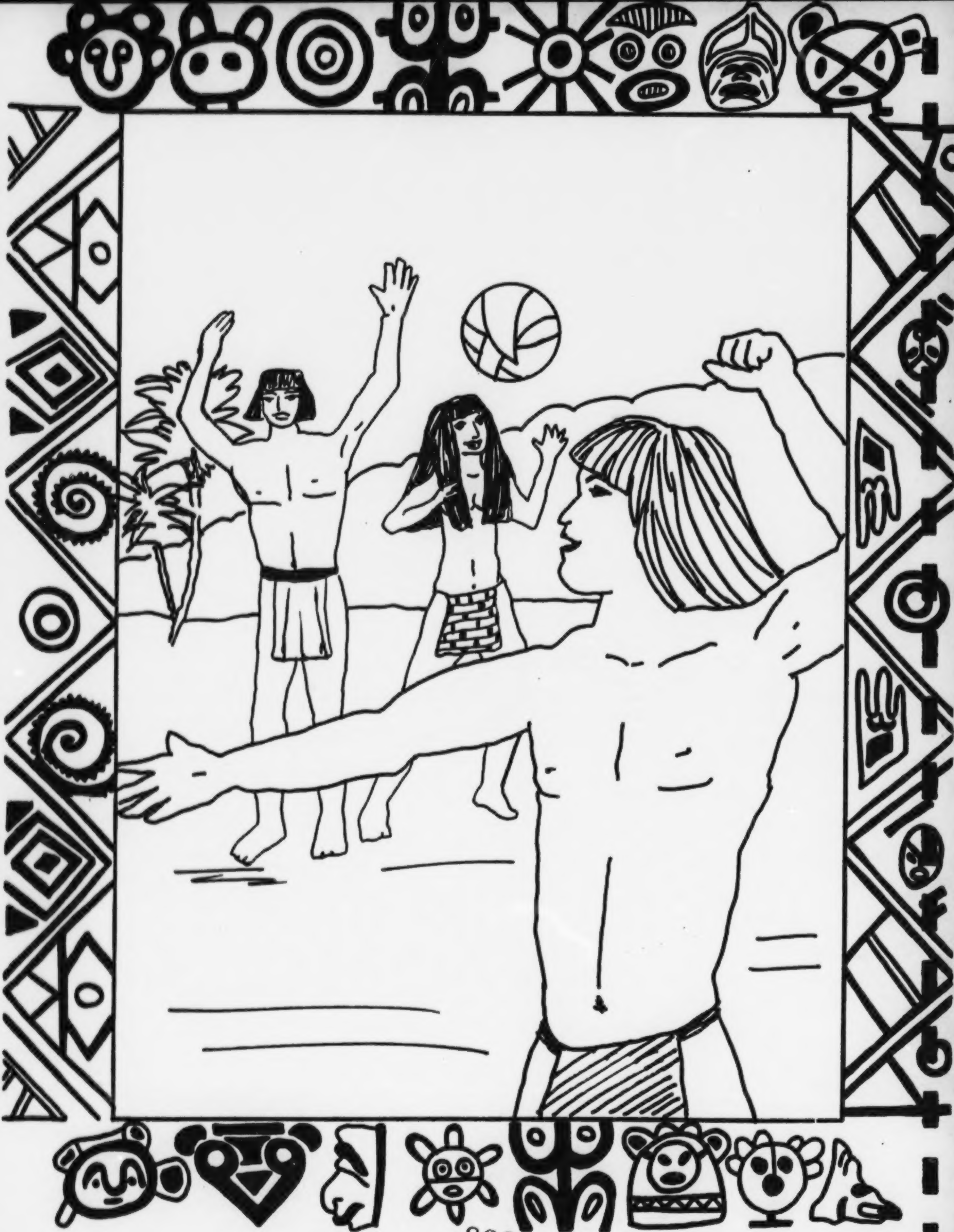







S. ARDALAN '93





Resources and Bibliography

SOURCES FOR MATERIALS AND BOOKS ON PUERTO RICO AND THE DOMINICAN REPUBLIC

Arte Público Press
University of Houston
4800 Calhoun, 2-L
Houston, Texas 77404-2090
713-743-2998
(Publishes many books by Latino writers in the U.S.)

Association of Hispanic Arts
173 East 116th Street, New York, NY 10029
212-860-5445
(Publishes AHA Newsletter, a good listing of art exhibits and theater in the New York city area)

Cobblestone Publishing, Inc.
30 Grove Street, Peterborough, NH 03458
603-924-7209, Fax:603-924-7380
(Publishes *FACES* magazine, a good source of cultural information)

Editorial de la Universidad de Puerto Rico
Apartado 23322
Río Piedras, Puerto Rico 00931-3322
809-751-8251, 809-250-0435
(Publishes many books on Puerto Rico for children and adults)

Foreign Language Concepts
Box 2397
Gaithersburg, MD 20879
301-948-8613 evenings
(Sell booklets of pictures, posters, etc. fromPuerto Rico)

Libros Latinos
P.O. Box 1103
Redlands, California 92373
909-793-8423, FAX: 909-335-9945
(Distributes a large section of adult literature on Puerto Rico and Dominican Republic)

National Dissemination Center
417 Rock Street, Fall River, MA 02720
508-678-5696
(Distributes materials produced by school districts including the *Kiko Coquí* stories)

Network of Educators on the Americas (NECA)
1118 22nd Street, NW, Washington DC 20037
202-429-0137, FAX: 202-429-9766
(Publishes *Caribbean Connections*)

Mi Globo Student Newspapers
1-800-777-0929
(Eight page newspapers in Spanish for children--levels K-1, 2-3, and 4-6. Lots of information on content-based themes.)

The Peoples Publishing Group, Inc.
P.O.Box 70
Rochelle Park, NJ 07662
1-800-822-1080
(Publishes *The People's Voice--Puerto Rico* and *--the Dominican Republic*)

Children's Literature in Spanish

ARTS Inc.
32 Market Street, New York, NY 10002
(Publishes *Juegos and canciones de mi isla* and *Coco)*

The Bilingual Publications Company
270 Lafayette Street, New York, NY 10012
212-431-3500, Fax:212-431-3567
(stocks *La cucarachita Martina*/Ferré, *La peineta colorada*/Pico)

Children's Book Press
1461 Ninth Avenue
San Francisco, CA 94122
510-655-3395, Fax:510-655-1978
(Publishes *Atariba y Niguayona* and *Los espíritus de mi tía Otilia)*

Lectorum Publications, Inc.
137 West 14th Street, New York, NY 10011
212-929-2833

Mariuccia Iaconi Book Imports, INC
1110 Mariposa
San Francisco, CA 94107
415-255-8193

Treetop Publishing Co.
Bare Books
P.O. Box 085567
Racine, WI 53408-5567
414-633-9228
(A great source for blank small and big books.)

Trigal Sound
18 Flood Rd.
Marlborough, CT 06447
203-295-9116
(Great tapes and manuals with music from Latin American countries, *Canciones en mi clase* has some songs from the Dominican Republic and Puerto Rico.)

BIBLIOGRAPHY OF BOOKS ON PUERTO RICO AND THE DOMINICAN REPUBLIC

Anthropology

Puerto Rico

Alegría, Ricardo E. *Historia de nuestros indios.* Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 1982. (History book written for children.)

Puigdollers, Carmen. *Carteles herencia Taina.* National Assessment and Dissemination Center, Fall River, MA 1977. (A Large set of drawings on cardstork and an excellent teachers' guide.)

Puigdollers, Carmen. *Carteles herencia cultural Taina: Guía para el maestro.* The National Assessment and Dissemination Center for Bilingual Education, Fall River, MA, 1977.

Robles, Wilma J. *Los indios de Boriquén.* Producciones Anisa, Inc., Puerto Rico, 1990.

Dominican Republic

Alvarez, Jose A. Caro. *Cemíes y trigonolitos.* Museo del Hombre Dominicano, Santo Domingo, Republica Dominican, 1977.

Arévalo García, Manuel. *Museo Arquelógico Regional de Altos de Chavón.* La Romana, República Dominicana, 1982.

Geron, Candido. *Anthologie de la peinture Dominicaine.* Editora Tele 3, C. x A., Santo Domingo, República Dominicana, 1990.

Tavares K., Juan Tomás. *Los indios de Quisqueya.* Editora de Santo Domingo, Santo Domingo, 1976. (Written for children, an excellent resource on the taíno of Quisqueya.)

Vega, Bernardo. *Arte neotaíno.* Fundación Cultural Dominicana, Santo Domingo, 1987.

Carribean and General

Arévalo, Manuel García. *Nuestros indios.* Santo Domingo, República Dominicana, 1991.

Arévalo, Manuel García. *Descrubrimento o conquista.* Santo Domingo, República Dominicana, 1991.

Milanich, Jerald T. and Susan Milbrath (editors). *First Encounters: Spanish Explorations in the Caribbean and the United States. 1942-1570.* University of Florida Press, Gainesville, Florida,1989.

Milbrath, Susan, and Jerald T. Milanich (exhibit co-curators). *First Encounters: An Exhibit Guide.* Florida Musuem of Natural History, Gainesville, Florida,1990.

The New York Foundation for the Arts, *Stores Treasures of the Caribbean:Pre-Columbian.* Visual Arts Research and Resource Center Relating to the Caribbean.

Rodríguez, Aurea, Puigdollers, Carmen and Luis Nieves Falcón (Eds.). *Presencia Taina: Antologia de lectura.* National Assessment and Dissemination Center, Fall River, MA, 1979.

Perdomo, Dato Pagãn. *Nuevas pictografias en la isla de Santo Domingo. Las cuevas de Borbon.* Museo del Hombré Dominicano, Santo Domingo, 1978.

Zanetti, Susana. *Páginas con LatinoAmérica, antología.* Anaya, Madrid, Spain, 1988.

Art

Puerto Rico

Alegría, Ricardo E. *La vida de Jesucristo segun el santero Puertorriqueño Florencio Caban..* Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, San Juan, Puerto Rico, 1983.

The Art Heritage of Puerto Rico: Pre-Columbian to Present. Metropolitan Museum of Art, New York, 1974. (An excellent catalog with many color pictures.)

Benítez, Marimar, Curbelo de Diaz, Irene. *El arte de los santeros Puertorriqueños* (Edición Bilingue). Instituto de Cultura Puertorriqueña and Sociedad de Amigos del Museo de Santos, Inc., San Juan, Puerto Rico, 1986.

Emblems of His City: José Campeche and San Juan. Institute of Puerto Rican Culture, San Juan, Puerto Rico.

La Xilografia en Puerto Rico: 1950-1986. Galeria Nacional de Arte Moderno. Santo Domingo, Republica Dominicana, 1987.

Puerto Rican Painting: Between Past and Present. Museum of Modern Art of Latin America, The Squib Gallery, The University of Puerto Rico Museum, 1988.

Taylor, Rene Dr. *Trienta años del Museo de Arte de Ponce,* Fundacion Luis A. Ferre, 1989.

Vidal, Teodoro. *San Blas en la tradición Puertorriqueña.* Ediciones Alba, San Juan, Puerto Rico.

Dominican Republic

David, Leon. *Artes plasticas Dominicanas.* Fundacion Garcia Arevalo, 1990.

Fernandez, Pedro Pablo, *Anuncios Clasificados.* Publicitaria Universidad, República Dominicana.

Carribean and General

Folklore: Traditional Crafts from Cuba, the Dominican Republic & Puerto Rico, Made in New York. The Association of Hispanic Arts, Inc. In collaboration with El Museo del Barrio, New York, 1989.

The Latin American Spirit: Art and Artists in the United States. 1920-1970. The Bronx Museum of the Arts in association with Harry N. Abrams, Inc., New York, 1988.

Nunley, John W., and Judith Bettleheim. *Caribbean Festival Arts.* The Saint Louis Art Museum in association with University of Washington Press, Seattle, Washington, 1988.

Terc, Henry W. *Artista joven del Caribe* (ed. A-2). Tema Especial: Historia Patria.

History/Culture

Puerto Rico

Alegría, Ricardo E. *Descubrimiento, conquista y colonización de Puerto Rico.* Colección de Estudios Puertorriqueños, Spain, 1975.

Alegría, Ricardo E. *El fuerte de San Jerónimo de Boquerón.* Manuel Pareja, Barcelona, Spain, 1969.

Alegría, Ricardo E., *Mi primer libro de Puerto Rico.* Editora Corripio, Dominican Republic, 1989. (A history book written for children.)

Alegría, Ricardo E. *Temas de la historia de Puerto Rico.* Editora Corripio, Dominican Republic, 1988. A history book written for children.

Babin, Maria Teresa. *Panaroma de la cultura Puertorriqueña.* Las Americas Publishing Co., New York,New York, 1958.

Barsy, Kalman *Del nacimento de la isla de Borikén y otros maravbillos sucesos.* Ediciones Hura´cán, Inc. Rio Piedras, Puerto Rico, 1982.

Bernal, Jose F. Cadilla and Angelo David Cruz Báez. *Puerto Rico.* Anaya, Biblioteca Iberoamericans, Madrid, Spain.1988. (General information, excellent color photos and maps.)

Centro de Estudios de la Realidad Puertorriqueña. *La Tercera Raiz: Presencia africana en Puerto Rico.* nstituto de cultura Puertorriqueña, Puerto Rico y Mexico, 1992. (An excellent source of information on the African Presence in PR.)

Delano, Jack. *Puerto Rico mio.* Smithsonian Institution Press, Washington and London, 1990. Photographs of Puerto Rico from 1940-1980.

Figueroa, Ivelisse and Claudio, Victor M. *Hableme de Puerto Rico, libro para colorear.* 1989. (An excellent source of line drawings to use as visuals.)

García Benítez, Antonio and García Fuentes, José María. *Primer viaje de Colón: Del Puerto de Palos a las Lucayas.* Algaida Editores, S.A., 1991.

García Benítez, Antonio and García Fuentes, José Maria. *Segundo viaje de Colón: Una expedición colonizadora.* Algaida Editores, S.A., 1991.

The Peoples' Voice ,Puerto Rico.Culture and History The Peoples' Publishing Group , Inc. Rochester, New York, 1993.

Kaiden, Nina, Soto, Pedro Juan and Vladimir, Andrew. *Puerto Rico, La nueva vida, The New Life.* Renaissance Editions, New York, 1966.

Los símbolos oficiales de Puerto Rico. Editorial Cordillera, Inc., Spain.

Montanez, Marta. *Christmas in Puerto Rico.* ARTS Inc., New York, 1972.
(An excellent soft cover booklet filled with information about Christmas in PR.)

Montanez, Marta. *Coco..* ARTS Inc., New York, 1986.
(An excellent soft cover booklet filled with information, recipes, etc. about the coconut.)

Overholt, Kenneth D. *Voces de Puerto Rico: Contemporary Puerto Rico as Seen through Actual Interviews.* National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois, 1991.

Picó, Fernando. *Historia general de Puerto Rico.* Ediciones Huracán, Inc., Río Pedras, Puerto Rico, 1986.

Picó, Fernando, and Carmen Rivera Izcoa. *Puerto Rico tierra adentro y mar afuera: Historia y cultura de los Puertorriqueños.* Ediciones Huracán, Inc., Puerto Rico, 1991.

Reyes, Felix Ojeda (editor). *Betances entre nosotros.* Colonial Press, 1989.

Dominican Republic

Benedicto, José Luis Luzón. *República Dominicana.* Anaya, Biblioteca Iberoamericana, Spain, 1988. (General information, excellent color photos and maps.)

Del Castillo, Jose y Garcia Arevalo, Manuel A. *Antología del merengue.* Banco Antillano, S.A., Santo Domingo, República Dominica, 1989.

Del Castillo, Jose y Garcia Arevalo, Manuel A. *Aretsanía Dominicana* . Consorcio Financiero Bantillano, S.A. Santo Domingo, República Dominica, 1989.

Estella, Jose Ramon. *Historia de la Republica Dominicana.* Editora Taller, C. Por A., Santo Domingo, República Dominicana, 1986.

Galván, Manuel de Jesús. *Enriquillo, leyenda histórica Dominicana.(1503-1538).* Editora Taller, Santo Domingo, 1989.

The Peoples Voice, Dominican Republic.Culture and History The Peoples Publishing Group, Inc. , Rochester, New York, 1993.

Luzón Benedicto, José Luis. *República Dominicana.* Anaya, Madrid, Spain, 1988.

Moya Pons, Frank. *Historia Dominicana para niños.* Por el autor, Santo Domingo, 1979.

Peguero, Valentina, y Danilo de los Santos. *Vision general de la historia Dominicana.* William Lawlor Publications, Stevens Point, Wisconsin, 1989.

Rogers, Mary and Lawrence Zwier. Dominican Republic in Pictures. Lerner Books, Minneapolis, 1987.

Santiago, Pedro J. *Santo Domingo, colonial.* Mundilibro, Santo Domingo, República Domincana, 1992.

Tavares K., Juan Tomás. *Los indios de Quisqueya.* Taller, Santo Domingo, 1988. (Written for children, an excellent source of information on the taino of Quisqueya.)

Carribean and General

Bourne, M.J., and G.W. Lennox, S.A. Seddon. *Fruits and Vegetables of the Caribbean.* MacMillan Education, LTD, London, 1988.

Coedicion Latinoamericana. *Encuentrame: Fiestas populares de América Latina.* Credisol Publications, 1989.

Columbus, Christopher. *My First Voyage.* Bellerophon Books, Santa Barbara, California, 1990.

Helguerras, Antonio Lot and Manuel Lucena Salmoral. *El Caribe.* Sociedad Estatal para la Ejecución de Programas del Quinto Centenario Avda, Madrid, España, 1988.

Koning, Hans. *Columbus: His Enterprise, Exploding the Myth.* Monthly Review Press, New York, 1976.

Lozoya, Xavier. *Los Señores de las Plantas: Medicina y herbolaria en mesoamérica.* Pangea Editores, Mexico, 1990.

Martinez, Nelson Rodriguez. *Frutales utiles y medicinales.* Impresora Editora Teófilo. Republica Dominicana, 1991.

Materiales Quinto Centenario: El Contacto Cutlural 1. Consejería de Educación, Embajada de España, Washington, DC, November 1991.

Milanich, Jerald T. and Susan Milbrath. *First Encounters, Spanish Explorations in the Caribbean and the United States. 1492-1570.* Gainesville, Florida: University Press, 1989.

Mix, Rojas Miguel. *Cultural AfroAmerican, de esclavos a ciudadanos.* Sociedad Estatal para la Ejecucion de Programas del Quinto Centenario Avda, Madrid, España, 1988.

Molina, Luis N. Nuñez. *Historia de mi patria.* Ediciones Escolares "La Escuela Nueva", Santo Domingo, Dominican Republic, 1974.

Olaya, Clara Inés. *Frutas tropicales.* Ediciones Ekaré, Caracas, Venuzuela, 1991.

Puelles, Muñoz Vicente. *Yo, Colón, descubridor del paraiso terrenal, almirante de la mar Oceana, Virrey y Gobernador de Indias.* Anaya, Madrid, Spain, 1991.

Segundo viaje de Colón, una expedición colonizadora. Algaida Editores, S.A., 1991.

Salmoral, Manuel Lucena. *América 1492: Retrato de un continente hace quinientos años.* Anaya Editoriale, Milan, Italy, 1990.

Sunshine, Catherine A. and Deborah Menkart (Eds.). *Caribbean Connections: Classroom Resources for Secondary Schools.* EPICA and NECA, Washington, DC, 1991.

Swenson, Mary, and Kay Dunne, Jane Austin, Pam Coastain. *Directory of Central America Classroom Reosurces K-12.* Central America Resource Center, St. Paul MN,1990.

Tomb, Eric. *Great Explorers.* Santa Barbara, CA: Bellerophon Books, 1978.

Viola, Herman J. and Margolis, Carolyn (Eds.). *Seeds of Change: A Quncentennial Commemoration.* Smithsonian Institution Press, Washington and London, 1991.

Zaragoza, Gonzalo. *Colón y el descubrimiento.* Anaya Madrid, Spain. 1988.

Literature

Puerto Rico

Alegría, Ricardo *Cuentos folklóricos de Puerto Rico.* Collección de Estudios Puertorriqueños, San Juan, Puerto Rico, 1974.

Babín, Maria Teresa. *Fantasía Boricua.* Departamento del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, San Juan, P.R. 1966.

Barsy, Kalman. *Del nacimiento de la isla de Borikén y otros maravillosos sucesos.* Ediciones Huracán, Inc., Río Piedras, Puerto Rico, 1982.

Bellber, William, and Marta Montañez (Eds.). *Canciones de mi isla.* ARTS, Inc., New York, 1981. (A soft cover booklet that is a rich resource for children's songs from PR.)

Belpré, Pura. *Juan Bobo and the Queen's Necklace: A Puerto Rican Folk Tale.* Frederick Warne and Company, Inc., New York, NY,

Belpré, Pura. *Once in Puerto Rico.* Fredrick Warne and Co., New York, NY, 1978.

Belpré, Pura. *Oté.* Pantheon Books, New York, 1969. (English)

Belpré, Pura. *Pérez y Martina.* Viking, New York, 1966. (A version of this well known children's folktale from PR with a very Spanish flavor.)

Belpré, Pura, *Pérez y Martina*. Fredrick Warne and Company New York, 1961. (English)

Belpré, Pura. *Santiago*. Fredrick Warne and Company., New York and London, 1969.

Belpré, Pura. *The Tiger and the Rabbit and Other Tales*. Eliseo Torres & Sons, New York, 1977. (A collection of children's stories from PR in English.)

Cadilla, Carmen Alicia. *Los amigos del tío Santiago*. The National Assessment and Dissemination Center for Bilingual Education, Fall River, MA

Cadilla del Ruibal, Carmen Alicia. *Tina Visita a Puerto Rico* (series 1-5). The National Assessment Dissemination Center for Bilingual Education, Fall River, MA, 1977.

Cohen, Allen Stephen. *The Missing Star*. The National Assessment and Dissemination Center for Bilingual Education, Fall, Massachusetts, 1965.

Delacre, Lulu. *Vejigante: Masquerader*. Scholastic Inc., New York, 1993. (A bilingual children's story about the carnival celebration.)

De Matos, Isabel Freire. *Ritmos De Tierra y Mar: Poseía para ninos*. Istituto de Cultura Puertorriquena, San Juan, Puerto Rico, 1988. (Poetry for children.)

Ferré, Rosario. *La cucarachita Martina*. Ediciones Huracán. Inc., Rio Piedras, Puerto Rico, 1990. (A version of this well known children's story with beautiful illustrations by María Antonia Ordoñez.)

Ferré, Rosario. *Maldito amor*. Ediciones Huracán, Inc., Río Piedras, Puerto Rico, 1986.

García, Magali. *Felices dias tío Sergio*. Editorial Antillana, 1986.

García, Richard. *Los espíritus de mi tía Otilia*. Children's Book Press, San Francisco, 1987. (A bilingual editon story about Aunt Otilia's strange ways when she visits from PR.)

Mendoza, Ester Feliciano. *Cajita de música*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico, 1983.

Mendoza, Ester Feliciano. *Romancero de la conquista*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico, 1985. A *romance* poem for children.

Marqués, Rene. *La carreta*. Editoral Cultural, Rio Piedras, P.R., 1983.

Martino, Graciela Rodríguez. *Sueño en el Yunque*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, San Juan, 1993. (A children's story that takes place in el Yunque.)

Mendoza, Ester Feliciano. *Ronda del mar*. Instituto de Cultura Puertorriqueña, San Juan, Puerto Rico, 1981. (Poetry for children.)

Montañez, Marta. *Juegos de mi isla*. ARTS, Inc., New York, 1986.
This soft cover booklet is a rich source for children's games and explanations of how to play them.

Muckley, Robert L., and Eduardo E. Vargas. *Cuentos Puertorriqueños*. National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois, 1974.

Northeast Center for Curriculum Development. *Kiko Coqui* (Series 2-5). The National Assessment and Dissemination Center for Bilingual Education, Fall River, MA,
#2: *Fiesta en Loiza Aldea*
#3: *En San Juan*
#4: *Como en los cuentos*
#5: *El recibimiento en Nueva York*
(A series of children's stories of Kiko Coqui's adventures.)

Ortega de Rodríguez, Nilsa. *Poemas para colear: Libro 1.* Esmaco Printers Corp., Hato Rey, Puerto Rico, 1990.

Palma, Marigloria. *Muestras del folklore Puerorriqueño.* Editorial Edil., Río Piedras, Puerto Rico, 1982.

Picó, Fernando. *La peineta colorada.* Editoriales Huracán y Ecaré, Río Piedras/Caracas, 1991.
(A wonderful story, with illustrations by María Antonia Ordoñez, of a cimarron (a run-away slave) and how she evades capture. Available from Bilingual Publications.)

Rivera, Ramirez Jóse. *Leyendas Puertorriqueñas.* Anaya, Madrid, Spain, 1979.

Rohmer, Harriet, and Jesus Guerrero Rea eds. *Atariba y Niguayona, A Story from the Taino People of Puerto Rico.* Children's Book Press, San Francisco, 1988. (A bilingual edition of a children's story about a taíno boy and girl and their adventures.)

Rosa-Nieves, Cesáreo. *Voz folklorica de Puerto Rico.* Troutman Press, Sharon, Connecticut, 1967.

de Rosario, Rubén, and Isabel Freire de Matos. *ABC de Puerto Rico.* Troutman Press, Sharon, Connecticut, 1968.

Saenz, Mercedes. *Lecturas para los niños de mi tierra.* Instituto de Cultura Puertorriqueña, San Juan, Puerto Rico, 1980.

Simms, Laura. *The Squeaky Door.* Crown Publishers, Inc. New York, NY, 1991.

Sosa de Remy, Jennie. *Mi primer libro de urbanidad.* Ramallo Bros. Printing, Inc., Puerto Rico, 1984.

Tome, Jesus. *Mitos y leyendas de Puerto Rico.* Ediciones Huracán, Río Piedras, Puerto Rico, 1985.

Vargas, Lisa Johnson. *El Yunque: Exploring the Rain Forest of Puerto Rico.* Editorial Corillera, Inc., San Juan, Puerto Rico, 1988. (An excellent, factual bilingual story written for children.)

Vélez Adorno, Calixta. *Juegos infantiles de Puerto Rico.* Editorial de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico, 1991. (A rich source of children's games from PR.)

Dominican Republic

Abréu, Domingo. *Queremos cuentos nuevos.* Centro Dominicano de Estudios de la Educación (CEDEE), Santo Domingo, República Dominicana, 1990.

Aristy, Ramon Marrero. *Novela over.* Biblioteca Taller No. 14, República Dominicama, 1992.

Galindez, Jesus De. *5 Leyendas del trópico.* Editora Taller, Santo Domingo, República Dominicana, 1984.

Garrido de Boggs, Edna. *Folklore infantil de Santo Domingo.* 1980. (out of print)

de Gonzalez, Mercedes R. *Pinceladas folkloricas Dominicanas.* Ediciones ABRA , Long Island City,New York.

Tavares, Juan Tomás. *Juan Bobo y otros cuentos folklóricos dominicanos.* Editora de Santo Domingo, Santo Domingo, 1977.

Carribean and General

Alegria, Ciro. *Fábulas y leyendas Americanas.* The Publications Co., New York, 1985.

de Santos, Teresa. *Romancero para niños.* Ediciones de la Torre, Madrid, Spain, 1986.

Elizagaray, Alga Marina. *Fábulas del Caribe.* Editorial Amaquemecan, S.A. de C.V., Mexico, 1988.

Ferro, Beatriz and Clara Urquijo. *Ramiro.* Anaya. Madrid, Spain., 1991. (A wonderful story of a mouse who hates cats and in order to escape them ends up on a caravel on the way to the New World. The illustrations are beautifully detailed.)

Gill, Alicia Fernández, and Manuel de la Puebla. *Espejitos de luna.* Ediciones Mairena, Rio Piedras, Puerto Rico, 1988.

Herman, Marjorie E. *Pérez y Martina.* National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois, 1990. (Another version of this well known children's tale, but in this story, Martina is an ant. The language is much simpler than in the other verstions cited.)

Morales, Rafael,. *Leyendas del Caribe.* Aguilar, Spain, 1972.

Piñeiro de Rivera, Flor, and Isabel Freire de Matos. *Literatura infantil Caribeña: Puerto Rico, República Dominicana y Cuba.* Boriken Libros, Inc., Santo Domingo, Dominican Republic, 1983.

Pasmanick, Philip. *Reading Rumba.* Primeravera Publications, 481 Ladley, San Francisco, CA 94139. (Caribbean rhythms that are curriculum-based to use in the classroom)

Posada, Maria Candelaria, ed. *Cuentos picarescos para niños de América Latina.* Editorial Atica, San Paulo, Brasil, 1983.

Suarez de la Prida, Isabel. *Color de Tierra.* Editorial Amaquemecan, 1984.

IN HUNTER COLLEGE LIBRARY

Centro Library and Archives

The CENTRO LIBRARY and ARCHIVES is an indispensable resource for anyone studying Puerto Ricans in the United States and Puerto Rico.

LIBRARY HOLDINGS include a wide range of materials on Puerto Rican history, migration, culture, the arts, education and language. In addition to a comprehensive book collection, the library houses numerous pamphlets, government documents, newspapers and periodicals, a clippings file, films and video tapes, and art prints and posters. Among the library's richest resources is a large collection of doctoral dissertations on Puerto Rican themes.

THE ARCHIVES document the history of the Puerto Rican community in New York and contain such original sources as the personal papers of community leaders, writers, and artists; the records of community organizations; photographs, and oral history interviews. Many of the materials contained in these collections bear directly on the political and social history of Puerto Rico.

SERVICES and SCHEDULE

The Centro collection is open to the public. With the exception of films and videos, materials from the collection do not circulate. A duplicating machine and microfilm reader printers are available for use.

Library hours are:

Monday, Wednesday, Thursday, and Friday: 9:00 - 6:00
Tuesday 9:00 - 9:00
Saturday 11:00 - 6:00

LOCATION

The Centro collection is on the 7th floor of the Hunter Library, but will relocate to the third floor in January 1992. For more information about the library or to set up group orientations, please visit the collection or call x4197.

Publications Editor: Pamela Gillespie

Prepared by Nelida Perez

HUNTER COLLEGE
of The City University of New York
Centro de Estudios Puertorriqueños • 695 Park Avenue, New York, N.Y. 10021 • (212) 772-5689
772-4197 - Library

ATTACHED: FILM AND VIDEO-CASSETTE LIST

PROCEDURE FOR BORROWING FILMS
FROM THE LIBRARY OF
THE CENTRO DE ESTUDIOS PUERTORRIQUEÑOS

1. Film must be reserved at least one week in advance of intended day (day of borrowing).
2. Film must be picked up at the Centro by borrower or an authorized representative with appropriate identification.
3. Borrower will be asked to sign a "contract" specifying conditions of use.
4. A rental fee of $10.00 is charged to meet the cost of film maintenance and handling.
5. All efforts should be made to return the film immediately after use. If for some reason film cannot be returned as scheduled, PLEASE NOTIFY LIBRARY.
6. Film must be hand-delivered to Centro library. If it is necessary to return film by mail, please insure and keep receipt.
7. Please make all checks payable to the CENTRO FILM FUND.
8. Films may be reserved by calling Felix Rivera at (212) 772-4197.

Please provide all the information requested
and read the certification carefully before signing it.

REQUEST FOR MATERIALS

(Make copies as needed --Please fill out one form for each item needed. If you prefer, you may write a letter providing the information requested in this form and listing the various items that you wish to use in your programs)

Item requested:____

Format:____16 mm. ___3/4" videocassette ____1/2" videocassette ___exhibit

Language: ___Spanish ___English

Date(s) needed:____________________Alternate date(s)__________

Projected use:____

Send to:

Name:___________________________Tel._________________

Organization or institution, if any:__________________________

Address where material is to be delivered:______________________

______________________________Zip code:________________

Date when material will be returned to FPHRC:____________________

CERTIFICATION

I have read and understand the following provisions and agree to comply with them:

- The material hereby requested will be used only for the above stated purpose and no admission fee will be charged.
- No duplication may be made of the material without the written consent of the Fundacion Puertorriquena de las Humanidades or its Resource Center.
- The user agrees to furnish in writing to the Resource Center the following information: use that was given to the material and the approximate number of persons who attended or benefitted from the activity.
- A nominal fee is charged by the Resource Center to cover mailing costs and normal wear and tear of the materials, a fee that can be waived upon request. A $5 PER DAY LATE FEE WILL BE CHARGED TO THE USER FOR EACH DAY THAT THE MATERIALS ARE HELD BEYOND THE SPECIFIED DATE.

Signature__________________________

Print Name and Title__________________________

Date__________________________

CENTRO LIBRARY

Evelina López Antonetty Puerto Rican Research Collection

Preliminary list of films and videotapes (VHS) available to the public from the *Centro* Library. For rental information, call Félix Rivera at 212 772 - 4197.

Lista parcial de filmes y videos (VHS) disponibles para uso público en la Biblioteca del CENTRO. Para el alquiler de las mismas favor de comunicarse con Félix Rivera, 212 772 - 4197.

Al Hawaii [VHS]. Ramón Almodóvar and Milagros Hernández de Noboa, co-producers. Puerto Rico; 1985; 30 min. Documents the migration of Puerto Ricans to Hawaii between November 1900 and August 1901.

Allí viene el temporal [VHS]. Isabelle Colón, producer; Luis Molina Casanova, director. Puerto Rico; 1988; 28 min. Presents an historical sweep of the impact of hurricanes in Puerto Rico.

El arresto [VHS]. Luis Antonio Rosario Quiles, director. Puerto Rico; 1982, Color, 28 min. Dramatization of events immediately after the assault on the U.S. Congress by Nationalist Party members in March 1954, which culminated in the arrest of Pedro Albizu Campos.

The Battle of Vieques [VHS]. Zydnia Nazario, director. Puerto Rico; 1986; Color; 40 min. Examines the U.S. Naval use of Vieques, a municipality of Puerto Rico, as a military training, exercise and deployment base.

El boleto de ida [Film]. Creaciones Nacionales de Puerto Rico, producer. Puerto Rico; 30 min. Traces the origin, history and disappearance of the train as an important means of transportation in Puerto Rico.

La buena herencia [VHS & Film]. Department of Education, Division of Community Education, producer. Puerto Rico; 1986; 28 min. A depiction of the life and customs of the Taino Indians and their influence upon Puerto Rican culture.

El cacique [VHS & Film]. Department of Education, Division of Community Education, producer. Puerto Rico; 1957; Black and white (B/W); Spanish dialogue; 28 min. A dramatization of how a group of rural people solved their problems with an authoritarian town leader.

Cafetal adentro [VHS]. Centro de Estudios de la Realidad Puertorriqueña (CEREP); Carlos Malavé. 1988; Spanish; 40 min. History of Puerto Rico's coffee industry.

Conversación y poesía con Clemente Soto Veles [VHS]. BUYENEI 4, producer; José Parreño, director. New York; 1983.

Cuando llegaron [VHS & Film]. Helga M. Umpierre; Gabriel Suau. Puerto Rico; 22 min. This documentary traces the contributions of the four major Indian groups which inhabited Puerto Rico.

The Devil Is A Condition [VHS & Film]. Carlos de Jesús, director. New York; 22 min. The documentary exposes the housing conditions and needs of the poor in New York City, and the many obstacles they face in coping with this problem.

Different Visions [VHS & Film]. José R. Gaztambide, producer. New York; 20 min. Documentary about the life and work of Jorge Soto, Puerto Rican artist and founding member of the Taller Boricua in New York City.

Don Pedro o la vida de un pueblo [VHS] Camera News Inc., producer. Puerto Rico; 1977; 50 min.

El de los cabos blancos [VHS & Film]. Department of Education, Division of Community Education, producer. Puerto Rico; 1955; 34 min. Presents the struggle of a small tobacco farmer who tries to solve his problem by joining a cooperative.

En las manos del hombre [VHS & Film]. Department of Education, Division of Community Education, producer. Puerto Rico; 1952; 36 min. Extols the dignity of manual work.

Entretejidos: el arte del tejido y el encaje en Puerto Rico [VHS]. Grupo de Desarrollo Fílmico Cultural, Luis Collazo, producers. Puerto Rico; 1987; 28 min. Documents lace-making in Puerto Rico with emphasis on the women who continue to produce *mundillo*, a special and exquisite lace popular in the western part of the Island.

Fiestas de cruz en Puerto Rico [Film]. José Artemio Torres, producer. Puerto Rico; 50 min. Explains the historical origins of this traditional, religious practice and how it is celebrated in present day Puerto Rico.

Frame Up! The Imprisonment of Martin Sostre [VHS]. Pacific Street Films Production, producer. New York; 30 min. Documents the case of Martin Sostre, a black Puerto Rican bookstore owner in Buffalo, New York who was framed on drug possession charges in 1967 and sentenced to 30–41 years in prison.

Francisco Oller, artista [VHS & Film]. Colegio Universitario Tecnológico de Ponce de la Universidad de Puerto Rico, producer; Prof. Margarita Balmaceda, director. 1984, 35 min.

A la guerra [VHS]. Thomas Sigel, director. New York; 1979; Color; 10 min. An ode to the war against poverty in New York's Puerto Rican community since the mass migration of the 1950s.

Have You Seen la Nueva Mujer Revolucionaria Puertorriqueña? [VHS]. Lisa Rudman, producer. 1988; 58 min.

The Heart of Loisaida [VHS & Film]. UNIFILM, producer. New York, 30 min. Documents housing struggles by Latino residents of New York's Lower East side who take over their buildings after they have been abandoned by their landlords.

La historia de todos nosotros [VHS]. CEREP, producer. Puerto Rico, 1986, 35 min.

Jorge Brandon, el coco que habla [VHS]. BUYENEI 4, producer; José Parreño, director. New York; 1978; 28 min.

Latino Images [VHS]. Coordinated by The Latino Collaborative, producer. New York; 1988; 58 min. Selection of segments of films produced by Latinos and interviews with the makers.

El legado: A Puerto Rican Legacy [VHS & Film]. ASPIRA, producer. New York; Color, English dialogue; 30 min. Traces the growth of the Puerto Rican community in New York City in the first half of this century by blending together historical film footage of the era and personal interviews with *pioneros* (pioneer migrants)

El legado de Arturo Shomburg [VHS]. Jack Delano and Ramón H. Almodóvar, producers, Guillermo Barali, director. 25 min. Documents the life and work of the noted Black bibliophile, born and raised in Puerto Rico, who devoted much of his life to collecting and documenting the contributions of persons of the African diaspora

The Life and Poetry of Julia de Burgos [VHS & Film]. José García Torres, producer. Puerto Rico, 1979, Color, Spanish dialogue with English subtitles. 28 min. Portrays the life and work of Puerto Rican poet, Julia de Burgos in a docudrama format.

Luchando por la vida [VHS]. Aliento Cinematográfico, producer; José Artemio Torres, director. 40 min. Documents the role of women in the tobacco industry of Puerto Rico.

Machito: A Latin Jazz Legacy [Film]. Nubia Music Society, producer. New York. Color. English and Spanish with subtitles. 58 min. This documentary traces the [illegible] of Lat[illegible] great[illegible] to [illegible] jazz [illegible] like [illegible]

Gillespie, Dexter Gordon, and Ray Barretto along with the colorful impressarios Federico Pagani and Symphony Sid, share their personal memories of the scene they helped create, while paying tribute to the unique genius of Machito.

Manos a la obra: The Story of Operation Bootstrap [VHS]. Pedro A. Rivera, and Susan Zeig, producer. New York; 1983; Color; Spanish dialogue with English subtitles; 59 min. The documentary traces the origins and development of Operation Bootstrap within the framework of the Puerto Rican economy and history, with special emphasis on the migration from the Island to the U.S.

Monumentos históricos [VHS & Film]. Department of Education, Division of Community Education. Puerto Rico, Color; Spanish dialogue, 34 min. Presents an overview of Spanish influence on Puerto Rican architecture.

La mujer playera [VHS]. Federico Iglesias, director. 30 min. Oral histories of 10 women who discuss life in their coastal community near Ponce.

Música [VHS]. Gustavo Paredes, producer. New York; 1985, Color; 59 min. This film looks at the many facets of Latin music and its influence on American music and culture.

The Nationalists [VHS & Film]. José Garcia Torres, producer. Puerto Rico, 1973. Color, Spanish dialogue with English subtitles, 28 min. This documentary chronicles the activities of the Puerto Rican Nationalist Party in the 1950s.

Nine Artists of Puerto Rico [VHS & Film]. Division of Visual Arts, Department of Cultural Affairs of the Pan American Union, producer. Color, English dialogue. 30 min. Briefly reviews the works of nine Puerto Rican artists.

La operación [VHS & Film]. Ana Maria Garcia, director. Puerto Rico, 1982. Color. 40 min. Examines the mass sterilization of Puerto Rican women as a means of population control. So common is the practice in Puerto Rico that this procedure is simply known as *la operacion*.

The Oxcart [VHS] José Garcia Torres, director. Puerto Rico, 1970. Color, 20 min. Based on Rene Marques' play *la Carreta*, which depicts the migration of a family from rural Puerto Rico to San Juan and New York's East Harlem.

El pan nuestro de cada dia [VHS]. Misión Industrial de Puerto Rico, producer. Puerto Rico; English and Spanish versions; 27 min.

Percussions, Impressions and Reality [VHS & Film]. Third World Newsreel and *Centro de Estudios Puertorriqueños*, producer. New York; Color; English/Spanish, 30 min. Examines the role that traditional music plays in maintaining the cultural unity of the Puerto Rican community in the U.S. and Puerto Rico.

Pescadores a pesar de todo [VHS]. BUYENEI 4, producer. José Parreño, director. Puerto Rico, 1983. 45 min. Presents the different fishing techniques developed on the Island.

The Picnic (El pasadia) [VHS & Film]. Carlos de Jesús, producer. Color/Black and white. English and Spanish with subtitles; 30 min.. Depicts the everyday life of Latino prisoners at New Jersey State Prison.

La plena [VHS & Film]. Department of Education, Division of Community Education, producer. Puerto Rico. 1957. Color. Spanish dialogue. 28 min. A look at the development of this musical form and at the musical expression of the Puerto Rican people.

El pueblo se levanta [VHS & Film]. Third World Newsreel, producer. New York. B/W, English dialogue. 42 min. Traces the struggles of the Puerto Ricans living in the U.S., focusing on the development of the Young Lords Party.

- **PR** [VHS]. Films for the Humanities, Inc., producer. Color, 24 min. The documentary contrasts life styles between New York City and Puerto Rico, as seen through the eyes of a 13-year-old boy and his family.

Puerto Rico [VHS & Film]. Cuban Film Institute and Tirabuzón Rojo, producers. Puerto Rico; 1975; B/W; Spanish dialogue with English subtitles; 79 min. The first part presents a socialeconomic analysis of Puerto Rico, including its social classes and political parties. The second part, consists of archival footage, dramatic reenactments of key historical events, and interviews with participants in the Puerto Rican independence movement.

Puerto Rico: A Colony the American Way [VHS & Film]. Terra Productions, producer. Puerto Rico, 1982; Color; English dialogue; 27 min. This documentary examines the deepening economic crisis in Puerto Rico and offers a comprehensive portrait of Puerto Rico today.

Puerto Rico: Between Past and Present [VHS]. Creative Services Video Systems, producer. English, 20 min. An overview of an exhibition of Puerto Rican painting from the late 19th century to the present, at the Musuem of Modern Art of Latin America, representing works of some of the most important trends and movements in a span of 100 years of Puerto Rican painting.

Puerto Rico: Our Right To Decide [VHS-& Film]. Stanley Nelson, director. Puerto Rico, 1981; Color; Subtitles; 30 min. This film focuses on Puerto Rico's economic and social realities. It includes interviews with students, teachers, farmers, fishermen and church people, who discuss Puerto Rico's current problems.

Puerto Rico: Paradise Invaded [VHS & Film]. Latin American Film Project, producer. Puerto Rico. 1977. Color. Spanish dialogue with English subtitles. 30 min. Examines the history and present day reality of Puerto Rico, including the contemporary relationship between Puerto Rico and the United States.

El resplandor [VHS & Film]. Department of Education, Division of Community Education, producer. Puerto Rico, B/W, Spanish dialogue. 51 min. Depicts a fictionalized episode in the history of slavery in Puerto Rico.

Retratos (Portraits) Film]. Stewart Bird, producer. New York; 1980. Color. Spanish dialogue with English subtitles. 53 min. Details the life experience of four individuals who, although they live in New York City, maintain strong ties to their Puerto Rican cultural heritage.

Rhythm of Resistance: Black South African Music [VHS]. Jeremy Marre, producer. Chris Austin and Jeremy Marre, directors. 1988. Documents the joy and sorrow of Black South African music.

Salsa: Latin Pop Music in the Cities [VHS]. Jeremy Marre, producer/director. New York; 1988. Documents Salsa music in all its joy, vitality and improvisational brilliance. Performances, interviews and recording sessions with many of Salsa's greatest performers.

El santero [Film]. Department of Education. Division of Community Education, producer. Puerto Rico. 1955. Color. English dialogue. 26 min. Depicts the craftmanship of an old santero (maker of wooden saints) and the dignity of his work.

Sones Cubanos [VHS]. Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográfico, producers. Cuba. Color. Spanish. 110 min. Documentary on the history and development of the Cuban son.

Los sures [VHS]. Diego Echeverria, producer. New York; 1984; Color; Spanish dialogue with English subtitles. 58 min. A portrait of one of the poorest Puerto Rican neighborhoods in New York. Los Sures, Brooklyn, drawn from the perspective of the people who live there.

We Have Always Been Here [VHS & Film]. Fundación Puertorriqueña de las Humanidades, producer. Puerto Rico. Color. English dialogue. 22 min. This documentary traces the role of women as workers in Puerto Rican society.

The World of Piri Thomas [VHS & Film]. WNET, producer. Puerto Rico. Color. English dialogue. 60 min. Dramatizes episodes from the life of Puerto Rican author, Piri Thomas.

NEW VIDEOS

1. Birthright: Growing up Latino in the U.S.

2. Puerto Rico, La Tierra Prometida: Agricultura en Puerto Rico.

3. Myrna Baez, Los Espejos del Silencio.

4. Puerto Rico, arte e identidad.

5. Mi hermano, el SIDA.

6. Palabra, Sampling of Contemporary Latino writers.

500 YEARS OF CHANGE AND CONTINUITY

PUERTO RICO

500 AÑOS DE CAMBIO Y CONTINUIDAD

ed. by Institute for Puerto Rican Affairs

The Puerto Rico of both past and present is discussed in this book of essays by six distinguished Puerto Rican scholars. "The essays are short, well focused and clear. This is a valuable collection." (*El Nuevo Día*). Bilingual. $6.95

Discounts available on orders of 10 or more copies. Call (202) 371-8111 for more information.

* * *

Other books available from the Institute for Puerto Rican Affairs

ARROZ CON LECHE: POPULAR SONGS AND RHYMES FROM LATIN AMERICA

By Lulu Delacre

Brings together children's songs, rhymes, and games from Puerto Rico, Argentina, and Mexico. "A wonderfully illustrated bilingual nursery rhyme and music book...unique."(*School Library Journal*). For ages 2-6. Bilingual. Color illustrations. $14.95

FRANCISCO OLLER: UN REALISTA DEL MODERNISMO A REALIST IMPRESSIONIST

ed. by Museo de Ponce

The 150th birthday of the late 19th century Puerto Rican painter, Francisco Oller, is commemorated in this special catalog, with interpretative essays by Haydée Venegas, José Emilio González, Marimar Benítez, and others. Bilingual. Color illustrations $20.00

JOSE CAMPECHE Y SU TIEMPO JOSE CAMPECHE AND HIS TIME

ed. by Museo de Ponce

The most complete catalog of the works of 18th century painter, José Campeche, Puerto Rico's first artist of note; with interpretive essays by Rene Taylor, Lydia V. Quigley, and Marimar Benítez. Bilingual. Color illustrations. $20.00

LA PIEL DE LA MEMORIA

By Antonio Martorell

Anecdotal accounts of artist Antonio Martorell's life. Spanish. With illustrations by Martorell. $25.00

LAS NAVIDADES: POPULAR CHRISTMAS SONGS FROM LATIN AMERICA

By Lulu Delacre

The beautiful Christmas traditions of Puerto Rico and several other Latin American countries are celebrated through this collection. Includes lyrics, music, and information about different traditions. "A joyous celebration of both contemporary and traditional Latin American family and community life." (*Reading Teacher*). For ages 6 and up. Bilingual. Color illustrations. $14.95

LEYENDAS PUERTORRIQUEÑAS

De Cayetano Coll and Toste
Adaptation by Dr. José Ramírez

Twelve traditional stories that depict the Indigenous, African, and Spanish influences present in the island's history. For ages 9 and up. Spanish. $8.95

LOS CUENTOS DE JUAN BOBO

ed. by Dr. José Ramírez

Ten distinctive and colorful stories about Puerto Rico's own folk character (Juan Bobo). For ages 9 and up. Spanish. $8.95

* * *

PUERTO RICO: A POLITICAL AND CULTURAL HISTORY

By Arturo Morales Carrión

With contributions by other Puerto Rican scholars, this historian provides a detailed account of Puerto Rico's evolution. English. $12.95

PUERTO RICAN TALES: LEGENDS OF SPANISH COLONIAL TIMES

By Cayetano Coll and Toste
Adaptation by Dr. José Ramírez

Originally published in Spanish (see *Leyendas Puertorriqueñas*), these Puerto Rican legends were passed through the oral tradition from generation to generation. For ages 9 and up. English. $8.45

SILENT DANCING: A PARTIAL REMEMBRANCE OF A PUERTO RICAN CHILDHOOD

By Judith Ortiz Cofer

A personal account of the author's bilingual and bicultural background, shared by the town of Hormigueros, Puerto Rico, and the city of Paterson, New Jersey, which helped to shape her creative talents. Ms. Ortiz Cofer is the author of *The Line of The Sun*, a novel published by the University of Georgia Press. English. $12.95

THE YOUNGEST DOLL

By Rosario Ferré

A collection of stories, originally published in Spanish as *Papeles de Pandora* and *La Muñeca Menor*, is translated into English by the author. $12.95

VEJIGANTE MASQUERADER

By Lulu Delacre

Ramón's dream of being a "vejigante" in Ponce, Puerto Rico, comes true in this exciting and warm story. "Delacre's latest gem will be an exquisite addition to Spanish-language or bilingual sections, as well as general collections in schools or public libraries." (*School Library Journal*, 1993). For ages 6-9; older for students of Spanish. Bilingual. Color illustrations. $14.95

ORDER FORM

Please send me the following books:

No. of copies	Title	Price (each)
____	______________________	x $ ___ =
____	______________________	x $ ___ =
____	______________________	x $ ___ =
____	______________________	x $ ___ =

Shipping & handling
($2.50 for first book,
$1.00 for each additional book) =

Total amount enclosed =

Please make check payable to:
Institute for Puerto Rican Affairs

Name ____________

Address ____________

City ____________

State ____________ Zip ______

Phone /day (____)____________

/eve (____)____________

Please allow three weeks for delivery.

Please mail this form with your check to:

Institute for Puerto Rican Affairs
606 Eighteenth Street, N.W.
Washington, D.C. 20006

INSTITUTE FOR PUERTO RICAN AFFAIRS, INC.

PUERTO RICO: THE LAND AND THE PEOPLE

An annotated list of humanities and arts audiovisual materials

Developed for the Puerto Rico Endowment for the Humanities
by the
Institute for Puerto Rican Affairs, Inc.
606 18th Street, N.W.
Washington, D.C. 20006

Telephone (202) 371-8111

606 Eighteenth Street, N.W. Washington, D.C. 20006 • (202) 371-8111

Non profit organizations and groups interested in presenting these films and videos are encouraged to contact the state humanities council in their respective states. Most councils will make available small grants that enable community groups to involve scholars and speakers who can assist in interpreting or discussing the ideas and issues raised in the documentaries, and they are particularly happy to hear from groups, such as the Hispanic organizations, that are often underrepresented in public humanities programming. Should you need assistance in identifying the state humanities council in your area, please contact our office and we will be glad to provide the address and telephone number.

All items must be requested in writing. You may use the form provided at the end of the listing or, if you prefer, write a letter providing the information covered in the form. A handling and shipping charge of $20 is assessed for films and cassettes made available outside of the Wehington, D.C. area. The charge of $20 entitles the user to two documentaries mailed at the same time, and $10 is added for each additional video that is supplied in the same mailing. Late charges will be imposed when materials are not returned on the previously agreed date. The usage charge can be waived upon request, and no group will be denied use of the materials for inability to pay.

Many of the resources included in this catalogue are also available for purchase. For prices and other details, please contact the Resource Center.

The Resource Center has only non-broadcast rights for the use of these materials. Any television station interested in broadcasting any one of the documentaries should contact us for additional information. As a general rule, non commercial stations will be authorized to broadcast any production that is of interest to them, provided they send a brief report regarding the use given to the film, including dates and hours when broadcast.

The Resource Center is an activity of the Fundacion Puertorriquena de las Humanidades (Puerto Rico Endowment for the Humanities, or FPH) that is administered by the Institute for Puerto Rican Affairs in Washington, D.C. The Resource Center makes available in the United States those materials produced in Puerto Rico by projects funded by the FPH.

Please call us if you have any questions. Our interest is to make this material known to U.S. audiences and we stand ready to help you present a successful program.

IPRA Prop: 005
rev. 8/91

I. MATERIALS THAT RECEIVED SUPPORT FROM THE FPH AND WHICH ARE APPROPRIATE FOR PUBLIC PROGRAMS

1.1 AL HAWAII

(The Puerto Rican Migration to Hawaii)
30 minutes

Documentary about the history of the migration, between November 1900 and August 1901, of more than 5,000 Puerto Ricans to Hawaii, and about the descendants of those migrants. It explores Puertoricanness as an essential part of the cultural identity of large numbers of persons who live in Hawaii. Sponsoring organizations: Avanzada Cultural, Inc.; Universidad Metropolitana; Hawaii's Puerto Rican Heritage Society. (1985)

Coproducers: Ramón Almodóvar Ronda and Milagros Hernández de Noboa
Formats: Sp. VHS, U-matic; Eng. VHS, U-matic

1.2 ALLA VIENE EL TEMPORAL

(Here Comes the Hurricane)
28 minutes

Presents a historical sweep of the impact of hurricanes in Puerto Rico. Dramatizations involving the major storms to strike the island add an emotional appeal to the work. The scientific nature and origins of hurricanes, and popular attitudes toward this great natural phenomenon are also included. Sponsoring organization: Creaciones Nacionales de Puerto Rico. (1988)

Script: Eneida Molina Casanova and Felix Córdova Iturregui
Narrator: Rey Francisco Quiñones
Producer: Isabelle Colón
Director: Luis Molina Casanova
Formats: Sp. VHS; Eng. U-matic

1.3 BOLETO DE IDA

(One-Way Ticket)
30 minutes

Documentary on the 50-year span during which a railroad operated in Puerto Rico. Tracing the origin, history and disappearance of the train as an important means of transportation, the film provides a look into the social history of Puerto Rico during the first half of the 20th century. This documentary won first prize at the first Ibero-American Film Festival in Burgos, Spain, in September 1982, and in the 1983 film festival at the Museo del Barrio in New York. Sponsoring organization: Creaciones Nacionales de Puerto Rico. (1982)

Director: Luis Molina Casanova
Formats: Sp. VHS, U-Matic; for a version with English subtitles, see Item 1.14

1.4 CAFE

(Coffee)
15 minutes

An overview of the rise and fall of the coffee-for-export industry in Puerto Rico. Shot in the beautiful, coffee-growing mountainous interior of the island, the film shows the planting, harvesting and processing of coffee which, although now grown almost exclusively for local consumption, was at one time the principal export. The coffee was prized in Europe for its high quality. Sponsoring organization: Grupo de Desarrollo Fílmico Cultural, Inc. (1983)

Photography: Marcos Zurinaga
Producer/Director: Luis Collazo
Formats: Sp. VHS, U-matic

1.5 CIEN AÑOS DE JUAN RAMON JIMENEZ I & II

(One Hundred Years of Juan Ramon Jimenez)
60 minutes

Two 30-minute presentations concentrate on the years that the Spanish poet and Nobel Prize laureate spent in Puerto Rico. The first tape is built around photographs showing the poet's life in Puerto Rico and interviews with Puerto Ricans who knew him. Those remembering the poet include painter Lorenzo Homar, Prof. Adriana Ramos Mimoso, writer Nilita Vientós Gastón, former University of Puerto Rico President Jaime Benítez and literary critic Ricardo Gullón. The second tape features a roundtable discussion on the importance of the poet's work, with the participation of Gullón, Prof. Margot Arce de Vázquez, poet Anagilda Garrastegui and Prof. Gonzalo Sobrejano. Sponsoring organization: University of Puerto Rico Library, Rio Piedras Campus. (1980)

Script: Ana L. Rivera Lassen
Producer/Director: Luis Molina Casanova
Formats: Sp. U-matic

1.6 CUANDO LLEGARON

(When They Arrived)
22 minutes

A documentary tracing the contributions of the four major Indian groups who inhabited Puerto Rico. Priceless indigenous artifacts from the University of Puerto Rico Museum's collection illustrate the story. Archaeologist and former Institute of Puerto Rican Culture Director Ricardo E. Alegría acted as special advisor for the documentary. Sponsoring organization: Center for Advanced Studies on Puerto Rico and the Caribbean. (   )

Script: Mela Pons de Alegría
Narrator: Jacobo Morales
Producer: Helga M. Umpierre
Direction: Gabriel Suau
Formats: Sp. VHS, U-matic; Eng. VHS, U-matic

I.7 EL DEPORTE COMO EXPRESION CULTURAL DE UN PUEBLO

(Sports as a Cultural Expression)
28 minutes

History of sports in Puerto Rico from the time of the special ball games played by the Indians to the present. It highlights Puerto Rico's participation in inter-American and world sports competitions, and looks at sports as a source of inspiration for artists and composers. Sponsoring organization: Puerto Rico Olympic Committee. (1979)

Producers: Roberto Gándara and Luis Molina Casanova
Director: Luis Molina Casanova
Formats: Sp. U-matic; Eng. VHS, U-matic

I.8 LOS DOS MUNDOS DE ANGELITA

(The Two Worlds of Angelita)
73 minutes

A film depicting the story of Angelita and her parents, who migrate from Puerto Rico to New York, and that family's odyssey in search for a better life. The story unfolds through the eyes of Angelita, the nine-year old daughter. Sponsoring organization: Casa del Autor Puertorriqueño. A discussion period with Puerto Rican specialists should follow the presentation of this film. (1979)

Producer/Director: Jane Cayce Morrison
Formats: Bilingual, U-matic

I.9 ENTRETEJIDOS

(Interlacings)
28 minutes

Documentary on lace-making in Puerto Rico with emphasis on the women who continue to produce mundillo, a special and exquisite lace popular in the western part of the island. Some light is shed on the efforts made by the group Borinquen Lacers, the Institute of Puerto Rican Culture and others to rescue what was in danger of becoming a lost art. Sponsoring organization: Borinquen Lacers. (1987)

Script: Luis Collazo
Director: Luis Collazo
Producer: Grupo de Desarrollo Fílmico Cultural
Formats: Sp. U-matic

I.10 ESPEJOS URBANOS

(Urban Mirrors)
20 minutes

Presents an historical view of Puerto Rican architecture as seen through the eyes of her painters, poets, photographers and writers. Paintings and photographs are used to show the changing face of the island's architecture. Sponsoring organization: Association of Architects of Puerto Rico. (1983)

Narrator: Ulises Brenes
Producer: Vicom Visual Communications
Formats: Sp. VHS, U-matic

I.11 FIESTAS DE SANTIAGO APOSTOL EN LOIZA

(The Festival of St. James the Apostle in Loiza)
57 minutes

A documentary tracing the origin and evolution of the festival devoted to St. James the Apostle, in the town of Loíza, on Puerto Rico's northeastern coast. It explores both the Spanish and African roots of the festival as originally held, and how it has evolved throughout the years to become a contemporary carnival in which some of the original religious meaning of the celebration has been replaced by modern dancing and other customs. The documentary depicts the festival as held today in Puerto Rico, and even by some Puerto Rican groups in New York and other cities of the United States. Sponsoring organization: Producciones Vejigante. (   )

Director:
Producer:
Formats: Sp. VHS

I.12 HERENCIA DE UN TAMBOR

(Heritage of a Drum)
29 minutes

Analyzes the chants, rhythms and dances of the Puerto Rican bomba music, with special emphasis on its African roots and its peculiar "drum language." The making of drums is also illustrated as well as the religious and popular feasts in which the bomba is king. The documentary was filmed in the northern coastal town of Loíza, where the bomba tradition is kept alive. Sponsoring organization: Cinetel, Inc. (1983)

Text: Lydia M. Gonzáles
Director: Mario Viasepó
Formats: Sp. VHS, U-matic

I.13 UNA HISTORIA DE LOS REYES MAGOS

(A Story of the Three Wise Men)
12 minutes

A beautiful animated film about how a Puerto Rican boy joins the three wise men on their journey to Bethlehem and presents the Infant Jesus with a singing rooster. A delight for both children and older people. Sponsoring institution: Producciones Rodadero, Inc. (1987)

Script: Poli Marichal
Music: Rodolfo Gandía
Narrator: Flavia Lugo (Spanish); Helen Haves (English)
Animation/
Direction: Poli Marichal
Formats: Sp. VHS, U-Matic; Eng. VHS, U-Matic

I.14 ISLAND IMAGES: PORTRAIT OF A PEOPLE

6 one-hour programs

Series on the Puerto Ricans produced and broadcast by WNYC/TV in New York, based on media projects funded by the Puerto Rico Endowment for the Humanities and the New York Council for the Humanities. Each of the first five programs features a film and a discussion with representatives of arts groups, activists, historians, journalists and community agency representatives. The series is comprised of the following: (1) "Boleto de Ida"; (2) "El Legado"; which deals with the early migration of Puerto Ricans to New York; (3) "Nosotros, el Pueblo de Puerto Rico"; (4) Los Dos Mundos de Angelita"; (5) "Siempre Estuvimos Aquí", and (6) Discussion panel on the accomplishments and the future of the Puerto Ricans in the United States. For a description of items 1, 3, 4 and 5, see individual entries under those titles. The series is appropriate for use with a bilingual audience since the documentaries narrated in Spanish have English subtitles and vice versa. Sponsoring organization: WNYC-TV (New York) (1984)

Producer: Angela Fontánez Fleming
Host: Aida Alvarez
Formats: Bilingual, U-matic

I.15 EL LEGADO DE ARTURO A. SCHOMBURG

(The Legacy of Arturo A. Schomburg)
26 minutes

The life and work of the noted black bibliophile, who was born and raised in Puerto Rico, and who devoted much of his life to collecting and documenting the contributions of persons of African descent in the United States and the world. The Spanish version features interviews with Puerto Rican scholars discussing Schomburg's life and work. An English adaptation of this documentary, with dramatizations of scenes in Schomburg's life, was produced by WNYC in New York. The English version also focuses on Schomburg's roots in the Virgin Islands and features interviews with his son and other U.S. figures who knew him. Sponsoring organization: Concilio Puertorriqueño contra el Racismo. (1984)

Spanish Version
Script and Music: Jack Delano
Production: Jack Delano and Ramón E. Almodóvar
Director: Guillermo Baralt
Formats: VHS, U-matic

English Version
Script: Pablo Figueroa
Narrator: Miriam Colón
Producer: Angela Fontánez Fleming
Director: Lou de Lemos
Formats: VHS, U-matic

I.16 LUCHANDO POR LA VIDA: LAS DESPALILLADORAS DE TABACO

(Struggling for Life)
25 minutes

A documentary on the role that women played in the development of the once-important tobacco industry in Puerto Rico, particularly in the cigar factories. Sponsoring organization: Municipality of Comerío. (1984)

Producer: Aliento Cinematográfico
Director: Jose Artemio Torres
Formats: Sp. VHS, U-matic

I.17 MANUEL GREGORIO TAVAREZ

30 minutes

Dramatization of the life and work of Puerto Rican composer and pianist Manuel Gregorio Tavárez (1843-1883), considered the father of the Puerto Rican danza. Tavárez, who studied in the Imperial Conservatory of Music in Paris from 1858 to 1860, had a prominent role in bringing to Puerto Rico the music of Chopin, Liszt and other European composers. Some of his best known danzas-"Margarita," "Ausencia," "La Violeta"--and his march, "Redención," are heard in this film. Sponsoring organization: Ana G. Méndez Educational Foundation. (1986)

Script: José Luis Ramos
Producer: Pedro Juan Montañez
Director: Luis Molina Casanova
Concept: Mercedes Quinto and José Echegaray
Formats: Sp. VHS, U-matic

I.18 LA MUJER PLAYERA

(The Women of the Playa de Ponce)
28 minutes

Presents oral histories of ten women from a coastal community near the city of Ponce. They discuss the human values, achievements, struggles and contributions of women of that area, as well as the changes registered in the Playa de Ponce area. Sponsoring organization: Centro de Orientación y Servicios de la Playa de Ponce. (1982)

Script: Jeanette Blasini
Producer: Jose M. López
Director: Federico Iglesias
Formats: Sp. U-matic

I.19 MYRNA BAEZ: Los Espejos del Silencio

(Myrna Baez: The Mirrors of Silence)

The life and work of Myrna Báez, one of Puerto Rico's outstanding modern painters. Báez, who was born in San Juan in 1931, is known for her non-conformist style and poetic force. Her paintings hang in a number of leading collections including the Metropolitan Museum of Art in New York City. Sponsoring organization: Maga Films, production company of the University of the Sacred Heart. (1989)

Producer: Maga Films
Script/direction: Sonia Fritz
Formats: Sp. VHS, U-matic; Eng. VHS, U-matic

I.20 NOSOTROS, EL PUEBLO DE PUERTO RICO

(We, The People of Puerto Rico)
22 minutes

A film showing how the abstract principles of the Bill of Rights of the Constitution of the Commonwealth of Puerto Rico take on life as the town of Aguada mobilizes against the proposed construction of a coal burning electric generation plant because of the detrimental effects it would have on the town's environment. Once aware of the situation, the townspeople were able, as a community, to exercise their civil rights peacefully and responsibly in opposition to the project. Sponsoring organization: Puerto Rico Bar Association. (1979)

Researcher: Luis Collazo
Producer: Marcos Zurinaga
Director: Marcos Zurinaga
Formats: Sp. VHS, U-matic; for a version with English subtitles, see
Item I.14

I.21 NOSTALGIA Y TRISTEZA

(Nostalgia and Sadness)
30 minutes

A documentary that recounts the decade of the 1930s through the eyes of those who lived through the period. Interviewed are novelist Enrique Laguerre; former Mayor of San Juan Felisa Rincón de Gautier; Igualdad Iglesias, the daughter of the founder of the Puerto Rican Socialist Party, Santiago Iglesias, and an unidentified member of the Nationalist Party of Ciales. Sponsoring organization: Office of the Dean of Students, University of Puerto Rico, Río Piedras Campus. (1985)

Script: Kenneth Lugo
Producer: Kenneth Lugo
Director: Livia Emeric
Formats: Sp. U-matic

I.22 PARA HACER JUSTICIA

(To Do Justice)
28 minutes

Deals with the historical evolution of Puerto Rico's judicial system and the present status of the administration of justice on the island. Sponsoring organization: Puerto Rico's Office of Administration of the Courts. (1983)

Director: Luis Collazo
Formats: Sp. U-matic

I.23 LA PARTICIPACION DE LA MUJER EN LA HISTORIA DE PUERTO RICO

(The Participation of Women in the History of Puerto Rico)
30 minutes

Using slides and photographs, this documentary presents the economic and social history of women in Puerto Rico during the first three decades of the current century. The woman's role in the work force and her fight for the right to vote are highlighted. Sponsoring organization: CERES (the Center for Women's Studies, Resources and Services of the Center for Social Research), of the University of Puerto Rico. (   )

Script: Flavia Lugo de Marichal
Narrator: Roxana Badillo and Brunilda García
Producer: VICOM
Formats: Sp. VHS, U-matic

I.24 SABIOS ARBOLES... MAGICOS ARBOLES

(Wise Trees... Magic Trees)
15 minutes

An animated film explaining the ecological importance of trees for Puerto Rico. Made for children, but older people will also enjoy the message and animation. Sponsoring organization: Puerto Rico's Conservation Trust. (1987)

Script: Inés María Mendoza (Spanish Version)
Text, Art
and Music: Jack Delano (English Version)
Animation: Poli Marichal
Narrator: Elia Enid Cadilla (Spanish), Helen Hayes (English)
Producer/
Director: Jack Delano
Formats: Sp. VHS, U-matic; Eng. VHS

I.25 SIEMPRE ESTUVIMOS AQUI

(We Were Always Here)
22 minutes

A look into women's participation in Puerto Rico's history, emphasizing their role in the economic life of the island, as well as in education and politics. Sponsoring organization: Puerto Rico's Commission for the Improvement of Women's Rights. (1979) This documentary won the award as "Best Historical Documentary of 1979" given by the Instituto Teleradial de Etica de Puerto Rico.

Script:
Producer:
Director:
Formats: Sp. VHS ; Eng. VHS, U-matic

II. MATERIALS FROM OTHER SOURCES THAT ARE AVAILABLE FROM THE FPH RESOURCE CENTER

II.1 LA FIEBRE DE IRSE
(The Urge to Leave)
30 minutes

A family divided between Somerville, Massachusetts, and a rural barrio in Coamo, Puerto Rico, talks about the reasons that compelled them to migrate to the United States, and why some stayed and others returned to the island. The documentary shows the family members as they go about their daily duties, thus highlighting the differences between the two cultures. Funded by the National Endowment for the Humanities and the Massachusettes Council for the Arts and Humanities. In Spanish with English subtitles. (1984)

Director: Alex Griswold
Formats: Sp. with Eng. subtitles, U-matic, VHS

II.2 ESTO ES LA NAVIDAD
(This is Christmas)

A Christmas music special produced and broadcast by Puerto Rico's performing Arts Center. It features internationally known singer Ruth Fernández and a cast of Puerto Rican star performers. ( )

Director:
Formats: Sp. VHS

II.3 PUERTO RICAN PAINTING: BETWEEN PAST AND PRESENT
(Pintura Puertorriquena: Entre el Pasado y el Presente)
30 minutes

An overview of an exhibition of Puerto Rican painting from the late 19th century to the present. Organized by the Squibb Gallery, with Mari Carmen Ramírez, then Director of the University of Puerto Rico Museum, as guest curator, the exhibition presented, at the Museum of Modern Art of Latin America at the Organization of American States in Washington and at the Squibb Gallery in Princeton, representative works of some of the most important trends and movements in a span of 100 years of Puerto Rican painting. The documentary features several important contemporary Puerto Rican artists. (1987)

Producer: Creative Services Video Systems
Formats: Eng. VHS, U-matic

II.4 RAICES ETERNAS
(Columbus's Heritage)
42 minutes

This production provides, through dramatization, a view into Puerto Rico's past. Beginning with the arrival of Christopher Columbus on the island's shores during his second voyage in 1493, and ending in 1985, the film portrays the life and culture of the Taíno Indians found by the Spaniards upon their arrival, the Taíno fight for survival, and their extinction soonafter. It depicts the arrival of the African men and women brought to serve as laborers and slaves, and the pain and injustice to which they were subjected. The film also shows the arrival of the first North American troops in 1898, as well as the role played by the Catholic Church as the cornerstone of the spirit and moral character of the people of Puerto Rico. The main focus, however, is the fusion of the blood and culture of the three groups --Taínos, Africans and Spaniards-- in shaping the Puerto Rican we know today. (1986)

Producer: Noel Quiñones

III. RESOURCES FOR RESEARCH AND STUDY

Although not appropriate for use in public programs with general audiences, the following videos may be of interest and assistance to persons who are doing research on or studying the topics of these documentaries.

III.1 DIALOGOS DE LA LENGUA
(Dialogues of Language)
6 one-hour programs

Series on the Spanish language in Puerto Rico, which was originally shown on WIPR-TV, Puerto Rico's government owned and operated television station. The titles of the six parts are: "Origins and Development of the Puerto Rican Language," Parts I & II; "Language Difference at Various Socio-economic Levels," "The Importance of Our Language in Today's World," "Language of the Modern Novel," and Bilingualism and Translation. The series was produced in cooperation with the Puerto Rican Academy of the Spanish Language. Sponsoring organization: Puerto Rican Academy of the Spanish Language. (1981)

Producer: I & II Juan Miranda Alfonso; II Jose Luis Marrero
Director:
Formats: Sp. U-matic

III.2 LA FUNDACION PUERTORRIQUEÑA DE LAS HUMANIDADES
(The Puerto Rico Endowment for the Humanities)
22 min.

A short documentary reviewing the history of the Puerto Rico Endowment for the Humanities on its tenth anniversary.

Producer:
Director:
Formats: Sp. VHS

III.3 HUMANISMO Y ANTI-HUMANISMO EN LA CULTURA ACTUAL
(Humanism and Anti-Humanism in Today's Culture)
5 one-hour programs

Series on western humanism, presented on public station WIPR-TV. The titles of the five programs are: "Death of the Science of Man;" "Levi-Strauss and Modern Humanism;" "Heidegger and the Principal Stages of Humanism;" "From Ortega to Dubuffet;" and "Sartre, Camus and French Humanism." Sponsoring organization: Puerto Rico Bar Association. (1978)

Producer:
Director: J.R. Montezuma
Formats: Sp. U-matic

III.4 EL IMPEDIDO... SER HUMANO

(The Disabled... A Human Being)
30 minutes

A speech therapist, clinical psychologist, hearing specialist and psycologist discuss the needs and desires of disabled persons. Their presentations are preceded by references to many famous people (Homer, Cervantes, F.D. Roosevelt, Wilma Rudolph), who overcame a disability to achieve success. Sponsoring organization: Ana G. Méndez Educational Foundation. (1982)

Script: Isis Torre Frontera
Narrator: Raul Carbonell
Producer: Catherine Huerta
Director: Rufino Borrero Colón
Formats: Sp. U-matic

III.5 JULIA DE BURGOS

60 minutes

Professors José Luis Vega and Doris Ramirez discuss the poetry of Puerto Rico's leading female poet of the 20th century. The discussion is interrupted periodically for renditions in song of Julia de Burgos's poems by composer/singer Alberto Carrión. The discussion moderator is Prof. Laura Rios. Sponsoring organization: La Fundación Puertorriqueña de las Humanidades and Universidad Central de Bayamon.

Producer:
Director:
Formats: Sp. U-matic

III.6 UNA ISLA EN LA HISTORIA

(An Island in History)
5 - 1 hour programs

Series done for public television focusing on Puerto Rico's historical role. Leading Puerto Rican historians appearing in the series are Arturo Morales Carrión, Ricardo Alegría, Aida Caro Costas, Eugenio Fernández Méndez and Pedro E. Badillo. The titles for the series include: 'Historical Sources for Puerto Rican History,' 'Current Knowledge of Puerto Rico's Historical Past,' 'Generations in Puerto Rican History,' and 'History and Cultural Relationships.' Sponsoring organization: Humanities Department, University of Puerto Rico. (1978) and the Fundación Puertorriqueña de las Humanidades.

Producer: Departamento de Humanidades y Facultad de Estudios Generales
Director:
Formats: Sp. U-matic

III.7 MEMORIA COLECTIVA

(Collective Memory)
3 one-hour programs

A series on three famous Puerto Ricans: Eugenio María de Hostos, Jose de Diego and Julia de Burgos. Prof. Laura Ríos is moderator. Sponsoring organization: ( )

Producer:
Director:
Formats: Sp. U-matic

New Acquisitions:

CASITA CULTURE

27 min. 1991 VHS-E

An exploration into the phenomenon known as the casita growing steadily in the Hispanic Barrios of New York City. "Casitas" (little houses) are reminiscent of the simple wood houses in rural Puerto Rico. In New York, they are community centers where some music and dance forms are preserved, or where neighbors meet to maintain the extended family concept. Sponsoring organizations: NYS Council on the Arts Folk Art Program, Bronx Council on the Arts.

Director/Producer: Cathe Neukum
FPH

CUENTOS DE ABELARDO

(Tales by Abelardo)
83 min. 1991 VHS-S

Dramatizations of three short stories by the Puerto Rican writer Abelardo Diaz Alfaro: "Don Procopio, the Official Mourner", "Peyo Mercé Teaches English", and "Bagazo". All three are delightful tales of rural life of the island, and they are suitable for children as well as adults.

Director/Producer: Luis Molina Casanova
Adapted by: Gilda Galán
FPH

ASI SOMOS

(The Way We Are)
50 min. 1990 VHS-E/S

Dr. Judith Nine Curt (Professor, University of Puerto Rico) speaks of the contrasts in forms of non-verbal communication between the people of Puerto Rico and those of the North American continent. She presents ideas on these differences, based on theories from various scholarly areas: psychology, anthropology, and linguistics. Interesting information is revealed as she explains origins of facial expressions and body language that are usod in Puerto Rico and how they may be perceived by those of the North Americans. Sponsoring organization: Universidad Interamericana.

Not reviewed yet:

VISA FOR A DREAM. 28 min. VHS-E. About the Dominican Republic migration to Puerto Rico
PUNTA CANDELERO: UNA VENTANA AL PASADO. 33 min. VHS-S. About archaeological excavations on the eastern coastal area of Puerto Rico.
LA VIDA DE JESUCRISTO. 44 min. VHS-S. The life of Jesus Christ as seen through the eyes of Puerto Rican santo carvers.

¡Colorín
colorado
esta
guía
se ha
acabado !